UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO.

ANTONIO PERCI BUENO DE MORAES

Rio Claro - SP
2021

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS – RIO CLARO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO.

ANTONIO PERCI BUENO DE MORAES

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Áurea de Carvalho Costa.

Rio Claro - SP

2021

M827r

Moraes, Antonio Perci Bueno de
A reforma educacional de 2017 : liberdade de escolha por itinerários ou renúncia ao conhecimento / Antonio Perci Bueno de Moraes. -- Rio Claro, 2021
135 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Áurea de Carvalho Costa

1. Reformas Educacionais. 2. Ensino Médio. 3. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A REFORMA EDUCACIONAL DE 2017: LIBERDADE DE ESCOLHA POR ITINERÁRIOS OU RENÚNCIA AO CONHECIMENTO

AUTOR: ANTONIO PERCI BUENO DE MORAES
ORIENTADORA: ÁUREA DE CARVALHO COSTA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ÁUREA DE CARVALHO COSTA (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. JOYCE MARY ADAM (Participaçao Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. KARINA PERIN FERRARO (Participaçao Virtual)
x / x

Rio Claro, 01 de fevereiro de 2021

Agradecimentos

A meus pais Cirineu e Dirce que desde sempre me apoiaram e deram suporte para que eu chegasse até aqui.

Agradeço minha esposa, Kathlyn, meu filho Alexandre, pelo apoio, incentivo e paciência.

Ao meu amigo André que sempre me ajudou nessa caminhada.

Agradeço também minha orientadora Áurea pela oportunidade que me proporcionou e por ter sido paciente com minhas dificuldades.

RESUMO

Esta pesquisa tem como campo de estudo a área de políticas educacionais e dentro deste, a reforma do ensino médio, recentemente aprovada pelo governo Temer, lei nº 13.415/2017. A investigação se dará por meio de análise documentos como as leis nº 19.890 de 18 de abril de 1931, nº 20.158 de 30 de junho de 1931, nº 21.242 de 4 de abril de 1932, nº 4.244 de 9 de abril de 1942 e nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 com ênfase em aspectos políticos e pedagógicos destas políticas. O objetivo desta pesquisa é analisar a reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos constituem-se numa proposta inovadora, ou se se possuí heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Gustavo Capanema (1942), indagando se a reforma de 2017 contribui para a ampliação das possibilidades dos estudantes realizar escolhas sobre seus próprios processos de escolarização ou se as restringe impondo uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário escolhido. Ao final da pesquisa concluímos que a reforma do ensino do ensino médio de 2017 não garante a possibilidade de o estudante escolher aquilo que pretende estudar e tampouco oferece uma formação aprofundada.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Ensino médio. Educação.

ABSTRACT

This research has as field of study the area of educational policies and within this, the reform of high school, recently approved by the Temer government, law nº 13.415 / 2017. The investigation will take place through analysis of documents such as laws nº 19,890 of April 18, 1931, nº 20,158 of June 30, 1931, nº 21,242 of April 4, 1932, nº 4,244 of April 9, 1942 and nº 13,415 of 16 February 2017 with an emphasis on political and pedagogical aspects of these policies. The objective of this research is to analyze the reform of high school in 2017, seeking to answer the question about whether the formative itineraries constitute an innovative proposal and what are the inheritances of the reforms of the propaedeutic secondary education of Francisco Campos (1930) and Gustavo Capanema (1942), asking whether the 2017 reform contributes to expanding the possibilities of students to make choices about their own schooling processes or if it restricts them by imposing training for employability, regardless of the chosen itinerary. At the end of the research, we concluded that the reform of high school education in 2017 does not guarantee the possibility for students to choose what they want to study, nor does it offer in-depth training.

Keywords: Educational reforms. High school. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANL: Ação Libertadora Nacional

AIB: Ação integralista Brasileira

BID: Banco Internacional de Desenvolvimento

BNCC: Base Nacional Curricular Comum

CEB: Câmara de Educação Básica

CEFET: Centros Federais de Educação Tecnológica

CENPEC: Centro Nacional de Comércio Exterior

CEPAL: Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CFE: Conselho Federal de educação

CLT: Consolidação de Leis do Trabalho

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONSED: Conselho de Secretários Estaduais de Educação

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EUA: Estados Unidos da América

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

IFET: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INSPER: Instituto de Ensino e Pesquisa

IPES: Instituto de Estudos Políticos e Sociais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB: Movimento Democrático Brasileiro

MEC: Ministério da Educação e cultura

MP: Medida Provisória

PNE: Plano Nacional de Educação

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TCU: Tribunal de Contas da União

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID: Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma da estrutura em séries do ensino secundário após a Reforma Campos **27**

Figura 2 – Fluxograma da estrutura em séries do ensino secundário após a Reforma Capanema **27**

Figura 3 – Fluxograma da estrutura em séries do ensino de primeiro e segundo graus após a Reforma do ensino básico, por meio da Lei nº 5.692/1971 **28**

Figura 4 – Educação básica na LDB de 1961, Lei n° 4.024/1961 **67**

Figura 5 – Ensino de primeiro e segundo grau Lei n° 5.692/71 **69**

Figura 6 – Educação básica na Lei nº 9396/96 **76**

Figura 7 – Estrutura escolar no Brasil na conjuntura da Reforma **86**

Figura 8 – Ensino médio e suas competências **101**

Figura 9 – Institutos privados, entidades públicas e intelectuais ligados à reforma de 2017 **118**

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Disciplinas contempladas no ensino secundário Fundamental na reforma Campos, por séries **24**

Quadro 2 – Comparação entre os três percursos oferecidos no ensino secundário complementar **26**

Quadro 3 – Cursos profissionalizantes do ensino secundário comercial **30**

Quadro 4 – Percurso oferecido no ensino secundário fundamental para formação técnica na área profissional **30**

Quadro 5 – Currículo do Curso Ginasial **43**

Quadro 6 – Currículo dos itinerários Colegial Clássico e Científico **44**

Quadro 7 - Quadro comparativo das principais modificações na LDB 9.394/96, referentes ao ensino médio, estabelecidas por meio da Lei nº 13.415/2017 **87**

Quadro 8 - Adição do artigo 35 na LDB, 9394/96, estabelecida por meio da Lei nº 13.415/2017 **92**

Quadro 9 – As competências básicas gerais da BNCC 2017 **99**

Quadro 10 – Guia para organização curricular do Ensino Médio **103**

Quadro 11 – Quantidade aulas, disciplinas e horas semanais no ensino médio regular diurno no estado de São Paulo até 2018 **105**

Quadro 12 – Carga horária do ensino médio após a reforma **106**

Quadro 13 – Conceitos relacionados ao itinerário da formação profissional **112**

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas no ensino primário urbano e rural entre 1932 e 1940 **35**

Tabela 2 – População e analfabetismo entre 1900 e 1940 **35**

Tabela 3 – Matrículas no ensino secundário e ensino profissional de 1935-1950 **36**

Tabela 4 – Número de ingressantes e de concluintes do Ciclo Fundamental e Ciclo Complementar do Curso Secundário de 1933-1942 **37**

Tabela 5 – Matrículas no ensino Campania primário em 1940 **55**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	**11**
2 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS	**18**
2.1 O Decreto Federal de 19.890 de 18 de abril de 1931: aspectos pedagógicos	**23**
2.2 O Decreto Federal nº 20.158 de 30 de junho de 1931: o ensino comercial e a formação complementar	**29**
2.3 O Decreto Federal nº 21.242 de 4 de abril de 1932: a regulação estatal do ensino secundário público e privado	**32**
2.4 Aspectos políticos da Reforma	**34**
3 A REFORMA CAPANEMA: O DECRETO FEDERAL Nº 4.244 DE 9 DE ABRIL DE 1942: A LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO PROPEDÊUTICO	**41**
3.1 Aspectos políticos da Reforma	**54**
4 ANTECEDENTES DA REFORMA 13.415 DE 2017, NA CONJUNTURA NEOLIBERAL	**59**
4.1 O ensino de segundo grau após a reforma Capanema e até a reforma de 2017	**66**
5 A REFORMA DE 2017 LEI Nº 13.415/2017, NOVO ENSINO MÉDIO, VELHOS OBJETIVOS	**84**
5.1 Os itinerários formativos: Especialização em uma área ou limitação do acesso ao conhecimento	**92**
5.2 A Base Nacional Comum Curricular: A flexibilização das competências	**97**
5.3 As novas cargas horarias do ensino médio	**104**
5.4 A formação para o trabalho	**107**
5. 5 Uma reforma para atender a quem?	**115**
6 CONCLUSÃO	**124**
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	**128**

1 INTRODUÇÃO

Em 17 de fevereiro de 2017, o presidente Michel Temer sancionou a Lei nº 13.415/2017, que dispõe sobre mudanças na grade curricular das escolas de ensino médio em todo Brasil, que vão desde a flexibilização dos conteúdos, mudanças na jornada escolar até conteúdos de preparação para o trabalho. A justificativa para tais mudanças seria a necessidade proporcionar uma grade curricular menos "conteudista", mais moderna e que respondesse às expectativas dos organismos internacionais de formação dos jovens para o trabalho e de auxiliar os jovens nas decisões de seus projetos de vida.

Ferreti (2017), ao analisar as audiências públicas sobre a reforma ressaltou os momentos em que foi levantada por representes do ministério, bancos e institutos de educação privados, a necessidade de dinamizar o currículo e preparar de forma efetiva para o mercado de trabalho.

Aprovado pela câmara dos deputados e no senado federal, esse projeto gerou discussões e debates por todo país, nos vários meios de comunicação, sendo objeto de protestos por diversas centrais sindicais de categorias ligadas à educação no ano de 2016 e desde então tem sido alvo de críticas e manifestações na academia, nas escolas e na imprensa.

Ao ser surpreendido com a notícia de que o governo de Michel Temer estava prestes a empreender uma nova reforma do ensino médio, procurei pesquisar sobre o tema. Como professor de História da rede do Estado de São Paulo, estou em contato com os estudantes diariamente, desde 2010. Muitos alunos me questionavam, naquele momento como ficaria o ensino na rede pública com as mudanças na lei. As dúvidas eram se eles poderiam escolher as disciplinas, se poderiam estudar todas as matérias disponíveis, qual seria a razão das mudanças dessa reforma. Nessa conjuntura, fui levado a investigar a lei partindo da questão da fragmentação do ensino médio em cinco itinerários com diferentes conteúdos, indagando se essa configuração do ensino poderia ser considerada como inovação no ensino médio ou se a política era herdeira de medidas anteriores na história da educação brasileira.

Esse questionamento emergiu ao revisitar a história do ensino médio e apreender, numa primeira aproximação, que no contexto do capitalismo, no Brasil, instituiu-se uma dicotomia entre a formação propedêutica e para o trabalho nas instituições de ensino regular pública, em que desde sempre perdurou o problema clássico nas políticas públicas para o ensino médio, qual seja, como integrar a formação de cultura geral, com aprofundamentos dos conhecimentos científicos e filosóficos das etapas anteriores de ensino e, ao mesmo tempo, preparar os adolescentes para imersão no mundo do trabalho.

Esse problema se torna ainda mais complexo ao identificarmos que, mesmo dentro do modo de produção capitalista, os perfis de mão de obra requeridos no mundo do trabalho se modificam e se tornam cada vez mais variados, quanto mais complexa se torna a sociedade (GRAMSCI, 1982).

Isso nos motivou a contribuir para a elucidação dessa complexa problemática analisando duas reformas ocorridas nas décadas de 1930 e 1940 e a reforma mais recente do ensino médio, a partir da identificação, pelo menos na aparência, de que ambas têm em comum o fato de regulamentar a distribuição dos trabalhadores na divisão social do trabalho, com vistas a analisar se elas guardam relações entre si ou não.

É possível pensar que nas décadas de 1930 e 1940 a formação para o trabalho passa a integrar o currículo do ensino secundário na escola pública, enquanto importante elemento da formação cidadã na sociedade democrática, como parte de um projeto de democratização desse nível de ensino circunscrito às demandas da sociedade liberal e de relações político-econômicas capitalistas. Atualmente, a reforma do ensino médio se revela cada vez menos democrática, na medida em que pode levar ao esvaziamento da formação dos alunos.

Pretendemos nos guiar por essa hipótese para fazer dessa dissertação um estudo e, ao mesmo tempo, um registro que venha a contribuir para o balanço crítico desta política educacional no futuro.

O objetivo da pesquisa, portanto, é a reforma educacional do governo Temer, que instituiu um novo currículo no ensino médio, flexibilizado, que impôs aos alunos a escolha de um dos percursos formativos nesta etapa de ensino disponibilizados pelas escolas. A possibilidade de escolha de mais de um dos itinerários formativos já existiu em outros momentos de nossa história durante as gestões Getúlio Vargas.

O problema de pesquisa constitui-se na indagação sobre se a proposição de itinerários formativos na reforma da Lei nº 13.415/2017 constitui-se numa proposta inovadora ou traz heranças das reformas do ensino secundário propedêutico de Francisco Campos (1930) e Capanema (1942); e se a reforma de 2017, de fato, contribui para a possibilidade dos estudantes do ensino médio ampliarem a liberdade de escolha do percurso escolar, nesse momento de aprofundamento de conhecimentos do processo de escolarização ou se impõe uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário formativo escolhido.

A consecução do objetivo se deu pelo método da pesquisa bibliográfica de levantamento das conjunturas históricas, com ênfase no processo de industrialização no mercado de trabalho e os requisitos aos jovens para sua execução nos períodos das décadas de 1930 a 1940 e 2000 a 2017.

Para responder essas questões empreendemos uma pesquisa documental das legislações educacionais revisitando as seguintes legislações: Decreto-Lei nº 19.890 de 04/04/1931, Decreto-Lei nº 21.241 de 04/04/1932, Decreto-Lei nº 20.158 de 30/06/1931, Decreto-Lei nº 21.242 de 4/04/1932, Decreto-Lei nº 4.073 de 30/01/1942, Decreto-Lei nº 4.244 de 09/04/1942, Lei nº 5.692 de 02/07/1971, Lei nº 9.934 de 20/12/1996, Medida Provisória nº 746/2016 e, mais profundamente, a Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

Essas leis foram submetidas à análise de conteúdo (BARDIN, 2004), seguindo as etapas de fichamento, relação e organização na forma de quadros comparativos. A análise dos dados se deu privilegiando as comparações entre as propostas de itinerários formativos, a dicotomia entre formação para o trabalho e propedêutica para o ensino superior, o protagonismo juvenil, a preparação para o trabalho nos diferentes contextos históricos citados.

A Lei nº 13.415 de 2017 trouxe como mudanças no currículo do ensino médio que a aprendizagem deverá se dar nas determinadas áreas I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas e V formação profissional. Além disso, os temas regionais, diversificados e transversais deverão estar em harmonização com a BNCC, como também estar articulados com o contexto econômico do educando. O estudante, ao ingressar no ensino médio, deverá escolher um destes itinerários, além de cursar o currículo comum a todo ensino médio.

A Base Nacional Curricular Comum inclui ainda estudos e práticas de Educação física, Arte, Sociologia e Filosofia, dependendo do itinerário escolhido pelo aluno. A língua portuguesa e a Matemática são, a partir da reforma, obrigatórios nos três anos do ensino médio, no âmbito dos conteúdos comuns, garantido às comunidades indígenas o aprendizado na língua nativa. O ensino de inglês está previsto no ensino médio, mas outros idiomas dependerão do oferecimento ou não por parte dos sistemas de ensino.

Essa nova configuração do currículo promete garantir a preparação integral do estudante e o direcionamento para um trabalho que se adeque a seu projeto de vida.

Nossa hipótese era a de que mesmo com essa reforma o problema da dicotomia entre a formação geral e formação para o trabalho no ensino médio persistiria, porém, a formação para o trabalho ganhou um estatuto na grade curricular que se sobrepôs à formação geral, de modo que o ensino médio após a reforma se tornou muito mais centrado na formação para a empregabilidade do que no aprofundamento de conteúdos.

Dessa forma, se pode reafirmar que, ainda uma vez, na escola capitalista, independentemente das mudanças na grade curricular do ensino médio estariam diretamente ligadas ao direcionamento para o mercado de trabalho, na perspectiva de uma escola

imediatamente interessada a formar para competição por uma vaga no mercado de trabalho (GRAMSCI, 1982).

Para Ferreti (2017), o governo FHC também elaborou políticas educacionais para empregabilidade já estavam sendo aplicadas com essa concepção capitalista de escola em que:

> Na perspectiva das classes dominantes, historicamente a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores dar-se á fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 8).

Francisco Campos, ministro da Educação do governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934), e ministro Gustavo Capanema (1934-1945), empreenderam reformas na educação do país e instituíram os itinerários formativos no ensino secundário.

Ao nos referirmos às reformas de Francisco Campos e, posteriormente, de Capanema, buscando eventuais convergências com a reforma empreendida pelo governo Temer, no que tange ao equacionamento da dicotomia entre ensino secundário propedêutico e o profissional, identificamos a estruturação do currículo fragmentado em percursos formativos diversificados dentro de uma mesma etapa de estudos. Os dois ministros da Educação de Vargas ainda preservaram um ensino secundário conteudista, em que as disciplinas aprofundavam os conhecimentos em cada série e o conceito de aula se preservava como atividade que se desenvolve, necessariamente na sala de aula, entre aluno s e professores. Nas nossas análises demonstraremos que tal conceito é rompido na reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017.

O objetivo principal desta pesquisa, portanto, é analisar a reforma do ensino médio de 2017, buscando responder à questão sobre se os itinerários formativos se constituem numa proposta inovadora, ou se possuí heranças das reformas do ensino secundário de Francisco Campos (1930) e Capanema (1942). Indagando ainda se a mesma contribui para a ampliação das possibilidades de os estudantes realizarem escolhas sobre os itinerários formativos para o ensino médio no processo de escolarização ou se as restringe, impondo uma formação para a empregabilidade, independentemente do itinerário escolhido.

O inciso de nº 12, da Lei nº 13.415 de 2017, dá nova redação à Lei nº 9.394/96, afirma que: "§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no **caput**". (NR) (BRASIL, 2017). Então, buscaremos analisar os aspectos relacionados aos componentes curriculares do currículo do ensino médio, por meio de desenvolvimento de competências, a introdução da formação

profissional na Lei nº 13.415/2017, bem como identificar possíveis heranças provenientes das reformas Educacionais de Campos e Capanema.

Nas décadas de 1930 e 1940, ainda que fosse uma política liberal para formar os secundaristas para os requisitos do capital, portanto uma escola subordinada ao capital, havia a preocupação em transformar esses trabalhadores em mão de obra qualificada para o posto de trabalho, baseado na organização taylorista- fordista, a qual almejava controle da linha de produção, por parte da gerência, a parcelização e simplificação das tarefas. O controle do movimento e do tempo na execução das ações do trabalho seria o caminho para elevar a produtividade, a eficiência e eficácia. Entretanto, a parcelização, a simplificação, e a padronização levaram a destituição do controle e dos saberes sobre gerações de trabalhadores:

> Taylor propôs a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho. Essas regras padrões poderiam ser obtidas pela melhor equação possível entre tempo e movimento. Para Taylor a garantia de eficiência era papel da gerência (RIBEIRO, 2015, p. 66).

Como consequência, os perfis de trabalhadores demandados eram com qualificação mais simples e, ao mesmo tempo, mais especializada para cada posto de trabalho.

O Fordismo, como uma das consequências do desenvolvimento de forças produtivas, trouxe como inovação a esteira rolante para o ambiente fabril levando o trabalhador a se fixar no posto de trabalho, se especializar e se disciplinar mais. Essa forma de organização do trabalho também aprofundou a mão de obra dentro da fábrica, aumentando a divisão técnica do trabalho fabril em tarefas de concepção, planejamento e de execução. Também buscou cooptar os trabalhadores para conquistar sua adesão ao objetivo das empresas de produção em massa. Buscava assim, através da cultura de produção e cultura de massa, criar o tipo de trabalhador, engajado com o ambiente de trabalho, com os valores do consumismo e produtos especializados. No Brasil, a partir de 1930, o processo de industrialização e urbanização avançaram sob o modelo de organização do trabalho taylorista-fordista; instituiu-se a demanda por trabalhadores qualificados, vindo a influenciar as políticas educacionais profissionalizantes nas décadas de 1930 e 1940 (RIBEIRO, 2015).

A nova reforma do ensino médio implantou itinerários formativos, para responder a um perfil de trabalhador requisitado pelo capital, totalmente diferente daquele requerido nas décadas de 1930 e 1940. Atualmente o mundo do trabalho requer um trabalhador multifuncional e polivalente com competências diversas para poder transitar entre diferentes empregos durante sua trajetória de trabalho, cujas exigências surgem no início dos anos 1980 com a organização

da fábrica flexível. Esse trabalhador, além de polivalente, deveria estar preparado para o emprego temporário, a instabilidade na trajetória laboral. A automatização teve papel importante na profissionalização, o que ocorreu em decorrência da nova organização da produção. O novo modelo organiza o trabalho em equipes com cooperação, cujo trabalhador deve ser polivalente e estar preparado para a rotação das tarefas de: fabricação, manutenção, controle de qualidade e gestão da produção. Essa organização ficou conhecida como toyotismo e exige do operário:

> (..) capacidade de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de fabricar e consertar, de administrar a produção e a qualidade a partir da linha, isto é, ser simultaneamente operário de produção e de manutenção, inspetor de qualidade e engenheiro (HIRATA, 2001, p. 130).

Para Hirata (2001), a noção de competência do trabalhador ganha força nos anos 1980 e 1990, pois houve mudanças na exigência de qualificação para os postos de trabalho. A noção de competências seria um modelo pós taylorista e se associaria à crise da noção de qualificação para o posto de trabalho.

Para utilizar o modelo de competências de forma eficaz é necessário que o trabalhador esteja habituado à participação em grupo na produção, gestão, resolução de problemas e o envolvimento na estratégia competitiva da empresa. Colaboração, mobilidade, engajamento, se tornam requisitos do novo trabalhador. Para isso, os trabalhadores necessitam de uma trajetória escolar em que aprendam competências e habilidades básicas comuns como o português e a matemática, previstos desde o documento de Jomtien, assim como resolução de problemas.

Nos itens 2 e 3, ao estudar as reformas do ensino secundário propedêutico das décadas de 1930 e 1940 e após revisão de bibliografia, percebemos que a literatura se refere com muita mais frequência à reforma Capanema. Contudo, a nosso ver ela deu continuidade a um modelo que foi instituído por Francisco Campos. Capanema acrescentou uma forte conotação ideológica na organização do ensino, reflexo da conjuntura política do país e do mundo. Para ingressar no ensino superior era necessário realizar uma formação complementar disposta em itinerários: formativos, na reforma de Campos o jurídico, politécnico e o médico, na reforma Capanema o clássico e o científico. Esses itinerários também cumpriam o papel de distribuição dos cidadãos por meio da escola na divisão social do trabalho.

O Estado não se comprometeu com uma política de universalização desse nível de ensino, pois manteve o ingresso condicionado a um exame, pagamento de taxa de matrícula e apresentação de atestado de sanidade.

Na reforma de Campos, em 1931, observamos que o processo de centralização organizacional do ensino secundário foi condizente com o processo de centralização política e, por assim dizer, com o ambiente de autoritarismo.

O item 4 traz alguns aspectos da primeira LDB, Leis nº 4.024/61, 5.672/71 e 9.394/96. Desse modo, pudemos identificar que essas reformas educacionais, assim como as reformas da era Vargas, também estiveram alinhadas a demandas do sistema produtivo e permitiam a inserção do estudante na divisão social do trabalho, sofrendo ajustes ao longo do tempo para essa finalidade. A revisão bibliográfica nos deu subsídio para compreender que desde a década de 1970 elementos do neoliberalismo na educação a teoria do capital humano e a profissionalização compulsória já estavam presentes na educação de nosso país. A tendência de influência do pensamento neoliberal na educação foi amplificada na década de 90, por meio da inserção da pedagogia das competências na LDB, e adequação aos preceitos de organismos internacionais.

O neoliberalismo dos anos 1990 até nossos dias atuais esteve presente nas orientações econômicas do Brasil. Todos os governos após a constituição de 1988, seguiram seus preceitos, uns mais, outros menos. Os governos Collor, Cardoso, Lula, Dilma e Temer e Bolsonaro, cada um a seu modo, sustentam o modelo do Estado mínimo neoliberal. Como vimos, essa influência extrapolou o campo da economia e se inseriu na educação. Dessa forma, a reforma do ensino médio de 2017 é reflexo de um movimento em curso no país.

No item 5 de nossa pesquisa, analisamos a reforma de 2017 e observamos dados significativos como o aprofundamento da pedagogia das competências, incentivo ao ensino autônomo, o "aprender a aprender", e o direcionamento para o trabalho. Concluímos que esta apresenta uma continuidade de um movimento já presente na educação do país há décadas. Os elementos neoliberais estão presentes na atual reforma de modo que identificamos a orientação da educação para atender ao mercado de trabalho e a ampliação das possibilidades para os negócios educacionais, num visível atendimento a preceitos da década de 90 como o documento de Jomtien, CEPAL. Configurou-se um sistema educacional que, além de encaminhar os estudantes para a divisão social do trabalho, também seja capaz de gerar lucro para a iniciativa privada.

2 A REFORMA FRANCISCO CAMPOS

Proveniente de uma família de agricultores gaúchos de São Borja, filho de um político, que foi uma liderança local, Getúlio foi promotor público, deputado estadual, deputado federal, ministro da fazenda de Washington Luís e govenador do Rio Grande do Sul. A chegada de Vargas ao poder em 1930 foi resultado de uma articulação entre diversas elites regionais descontentes com a política do café com leite, que concentrava o poder político nas mãos das elites de São Paulo e Minas Gerais. Criava-se então a Aliança Liberal, que contou com apoio de grupos militares, os tenentes, muitos destes participantes das revoltas ocorridas nos anos 20 (FAUSTO, 2009).

Em 1930, Getúlio Vargas, por meio de um golpe sobe ao poder e permanece por 15 anos. Nesse período, passou pelos cargos de chefe do Governo Provisório em 1930, Presidente eleito indiretamente no ano de 1934 e ditador por meio do golpe do estado novo em 1937. É afastado do poder em 1945. Quando assume a chefia do Governo Provisório, a conjuntura era de crise econômica mundial, após o *crash* da bolsa de Nova York. O Brasil passava por um problema de excesso de produção de produtos agrícolas e carência de mercado consumidor interno e externo. Havia fazendeiros falidos e desemprego nas grandes cidades e, politicamente, uma disputa entre oligarquias que buscavam reconstruir o sistema político nos velhos moldes e os tenentes que apoiavam o fortalecimento do poder executivo (FAUSTO, 2009).

Em meio à crise econômica, política e social desencadeada pelo *crash* da bolsa de 1929, à brusca queda nos preços do café, à falência de diversos cafeicultores, à diminuição das receitas federais, o governo adotou a estratégia de substituição de importações, que consistiu em incentivar a produção de mercadorias que até aquele momento importadas. Houve um acirramento entre capitalistas ligados às exportações e as indústrias e, como resultado ramo industrial nacional assume a função impulsionadora da economia. Nessa conjuntura, as indústrias eram pouco diversificadas, voltadas para a produção de bens não duráveis. O mercado de trabalho composto, em sua maioria, por trabalhadores originários do campo com níveis de qualificação baixos majoritariamente analfabetos ou semianalfabetos (MATTOSO, 1995).

Esse período marca o início da centralização política, pois ao assumir o poder executivo Getúlio suspende o congresso nacional passando a governar por decretos. Assembleias estaduais e municipais de todos os estados, exceto Minas Gerais foram fechadas, pois este estado foi um dos grandes apoiadores que viabilizaram o novo regime, rompendo o acordo que as elites de Minas Gerais possuíam com as de São Paulo, era o fim da República do Café com

Leite e do revezamento de políticos desses dois estados na presidência. O governo Getúlio Vargas estabeleceu políticas autoritárias não só na esfera social como também na econômica. Foi criado o Conselho Nacional do Café em 1931 e, em 1933, o Departamento Nacional do Café (DNC), ambos com o objetivo de gerenciar as políticas do café (FAUSTO, 2009).

Em 1931, com o intuito de diminuir a oferta do café no mercado internacional e provocar a elevação dos preços recompondo a capacidade de lucro dos cafeicultores, o governo decide comprar todo o estoque existente, utilizando receitas de impostos de exportação e do confisco cambial. Parte do café foi destruída numa tentativa de reduzir a oferta e sustentar os preços. Esse momento ficaria conhecido pela prática do governo de incinerar os estoques do café para tentar a longo prazo resgatar a lucratividade da lavoura. Tal prática foi cessada em 1944 depois de 78,2 milhões de sacos eliminados (FAUSTO, 2009).

Portanto, nesse governo, o Estado desenvolveu estratégias protecionistas não só em relação aos preços do café, como também com à industrialização, por meio de medidas como a restrição de importação produtos, estabelecimento de tarifas alfandegárias aos importadores, apoio financeiro aos industriais, controle de importação de máquinas que pudessem acirrar a concorrência entre empresas já instaladas até 1938 e durante a guerra, e uma vultosa linha de crédito proveniente do Banco do Brasil como subsídio à manutenção do crescimento. Destacamos, ainda, a arbitragem desse governo entre os interesses agrícolas e industriais no intuito de vencer ciclos de recessão econômica e manter empregos.

Enfim Getúlio Vargas procurou, na década de sua gestão, equilibrar o valor do café no mercado internacional e, ao mesmo tempo diminuir, o predomínio do modelo agroexportador na economia, buscando apoiar a industrialização (LEOPOLDI, 2003).

Entre 1930 e 1945, Vargas buscou tratar de questões como o petróleo, a siderurgia e a energia elétrica, entendidas como cruciais para o crescimento industrial. O petróleo foi alvo de grandes debates sobre qual seria o melhor modelo de exploração, privada ou estatal, resultando mais tarde na criação do Conselho nacional do Petróleo e, posteriormente, nos anos de 1950, a Petrobrás. A siderurgia vinha crescendo desde o início da primeira república, atingindo seu ápice, com a construção da Companhia Siderúrgica Nacional em 1941 (doravante CSN), garantindo a produção necessária ao processo industrial. A produção energética elétrica, que no início dos anos de 1930 era insuficiente mediante à demanda, foi aos poucos ampliada por meio de investimentos estaduais e federal, sobretudo durante os anos de 1940, inspirada nos grandes projetos americanos (LEOPOLDI, 2003).

Tendo em vista um processo de industrialização e urbanização, Vargas aplica uma política de regulamentação do trabalho que teve impacto positivo sobre os trabalhadores

urbanos e pode ter sido um estímulo à composição de um exército industrial de mão de obra de reserva, pois:

> Outras políticas de desenvolvimento industrial desse período repercutiram favoravelmente: a regulamentação do trabalho, através da introdução da legislação trabalhista, da regulamentação sindical e das leis previdenciárias, e a organização corporativista da indústria, que passaram a participar de comissões e a colaborar com o processo decisório (LEOPOLDI, 2003, p. 249).

Esse período marca o início do "trabalhismo", em que o governo e o sindicato foram atrelados pela legislação com vistas a que o Estado mantivesse o controle sobre a organização dos trabalhadores (FAUSTO, 2009).

Havia uma dependência por parte do capital com relação ao trabalhador no ramo Ferroviário. Para as operações nos trens, era necessária uma força de trabalho móvel e dispersa, conhecedora do ofício, que requeria mão de obra qualificada. Em 1916, poucos anos antes, era fundada a escola profissional de mecânico, direcionada à formação de mão de obra para as Ferrovias e uma escola anexa à escola de artes e ofícios de São Paulo, em convênio com as ferrovias Sorocabana, Paulista e Mogiana. Em 1930, ocorreu a formação de mais cursos em São Paulo e, em outras localidades, o curso de ferroviários constitui-se e parte de serviço de seleção e ensino profissional, chegando à criação, em 1934, do centro ferroviário de ensino e seleção profissional (ROSA, 1982).

Era escassa a mão de obra qualificada no início dos anos 1930, houve o aperfeiçoamento das máquinas, o que viria a requerer trabalhadores qualificados para certas funções, dificultando o recrutamento e seleção deles (ROSA, 1982).

A estabilidade proporcionava a formação da mão de obra qualificada em serviço pela aquisição de conhecimentos práticos, por isso desde 1923 já havia a lei para estabilidade no emprego para ferroviários, Lei nº 4.682 de 24 de janeiro de 1923 (ROSA, 1982).

A fixação de trabalhadores nos postos de trabalho ajudava na integração entre eles, o que contribuía para uma maior produtividade, no âmbito da organização do trabalho taylorista-fordista. A estabilidade e a política de direitos trabalhistas eram parte de uma forma de gestão da força de trabalho. Dava-se a homogeneização das condições de eficiência e racionalidade de processos de trabalho em determinado ramo onde o capital seria investido:

> Portanto se a rotatividade significa "ônus ao capital", parece ser ao fato de interromper a produção programada, acabando por se constituir num custo adicional para o capitalista individual e, não pelo fato de ter tido custo de formação de trabalho qualificado (ROSA, 1982, p. 170).

O Decreto nº 6.537 de quatro de julho de 1934 do Governo do Estado de São Paulo estabeleceu o Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional – CFESP, vinculado à Secretaria da Educação e Saúde Pública, viação e Obras Públicas, cuja diretoria contaria com membros das citadas secretarias e de diversas empresas públicas e privadas do ramo Ferroviário. Essa instituição ministrou diversos cursos de aperfeiçoamento, formação de artífices e adestramento para oficinas e escritórios. Na época, essa política foi inovadora, pois até aquele momento a formação se dava nas próprias ferrovias e em instituições operárias (BRYAN, 1983).

A crise do capitalismo internacional e os processos econômicos internos alteram a estrutura econômica, a educação profissional e a reprodução da mão de obra. Em 1939 Vargas assinou o decreto que obrigava empresas desde que tivessem mais de 500 funcionários, mantivesse escolas profissionais, estabelecida pela Lei nº 1.238, de dois de maio de 1939:

> Art. 4º Os estabelecimentos a que se refere o art. 1º manterão, igualmente, cursos de aperfeiçoamento profissional para adultos e menores, de acordo com o regulamento cuja elaboração ficará a cargo dos Ministérios do Trabalho, Industria e Comércio e da Educação e Saúde (BRASIL 1939).

Essa política de ampliação da formação profissional se reproduzia em estados importantes, como São Paulo.

Em 1940 a Secretaria de Viação e Obras Públicas do estado de São Paulo propõe estudos para implantação de uma organização de formação profissional.

Com o avanço do processo de urbanização e industrialização, a tradição da educação elitizada já não era suficiente para atender o processo de desenvolvimento. O governo adotou medidas que revelaram uma preocupação com a educação dos trabalhadores. O processo de ampliação das indústrias requeria uma preparação mínima para os postos na indústria e comércio. Desse modo, os cursos de formação de trabalhadores, anteriormente mais voltados às práticas artesanais, transformaram-se numa política de implantação do ensino industrial (BATISTA, 2013).

Formar o contingente de trabalhadores qualificados para o posto de trabalho tornou-se uma preocupação dos industriais e se convertia em um instrumento de controle social, indo além de atender os interesses da produção, procurando eliminar a ideia de contradição e luta de classes (SOUZA, 2013).

Batista (2013) avalia que as leis orgânicas do ensino industrial, a partir de 1942 se constituíram-se em reflexos do período de expansão industrial. A criação do Ensino Industrial,

Decreto-Lei nº 4.073/42, ensino comercial nº 6.144/43 e agrícola nº 9.613/46, foram ações para fomentar o desenvolvimento desses ramos da produção:

> Em 1942, contando desta vez com a participação dos industriais, é criado, em convênio com a confederação nacional das indústrias, através do decreto-lei 4048 de 42, o serviço nacional de aprendizagem industrial (SENAI), quatro anos depois, o serviço nacional de aprendizagem comercial (SENAC), pelo mesmo decreto-lei 8621 de 1946, dirigido e organizado pela confederação nacional do comércio. 'As instituições foram criadas para atender à demanda de qualificação para o trabalho em todos os níveis de profissionalização. (BATISTA, 2013, p. 162, grifos nossos).

Esse sistema de educação tinha a função de capacitar rapidamente o maior número de pessoas para o trabalho e, nessa conjuntura, os empresários conseguem a implementação do ensino industrial. O empresariado industrial estava preocupado com a racionalização do trabalho, serviço de aprendizagem industrial e serviço nacional de aprendizagem comercial viria a ser exitoso ao formar o trabalhador para a organização de trabalho taylorista (BATISTA, 2013).

O taylorismo-fordismo também a se consolida como forma de organização do trabalho hegemônica e se orienta para produzir no âmbito da substituição de importações. As contratações coletivas e as políticas de salário-mínimo tornaram-se suporte para a socialização do consumo e manutenção dos níveis de demanda por mercadorias. O salário não era mais um custo para a empresa, mas um fator que aumentaria o consumo:

> Com a constituição e concentração do novo padrão de desenvolvimento, os princípios tayloristas de organização do trabalho, que vinham se impondo desde os finais do século XIX depois de emergirem conjuntamente com os paradigmas produtivos e tecnológicos da segunda revolução industrial, são consolidados na indústria com a crescente utilização da cadeia de montagem semiautomática e cada vez mais expandidos para os serviços (MATTOSO, 1995, p. 35).

Enfim, é nesse ambiente de industrialização e urbanização, sob forte influência padrão americano taylorista-fordista de organização do trabalho no Brasil é que durante as décadas de 1930 e 1940 haverá a construção de uma política nacional para o ensino secundário, que introduziu a formação propedêutica e formação para o trabalho que, que ainda hoje, o estado brasileiro ainda não superou.

Francisco Campos foi nomeado por Getúlio Vargas em 1930 como ministro da Educação e Saúde pública. Ele estruturou o ensino secundário, comercial e superior em território nacional. Apesar de mais abrangente, essa reforma não conseguiu resolver o problema do elitismo, portanto não democratizou o secundário.

Campos foi indicação de políticos mineiros no Governo Provisório (1930-1934), apoiado por Olegário Maciel, então presidente de Minas Gerais, cargo correspondente ao de governador. Campos anteriormente havia sido secretário de interior de Minas Gerais, cargo que também se responsabilizava pela educação pública. Ele era defensor de um regime político totalitário, nos moldes dos que se implantavam na Europa, o Fascismo e o Nazismo. As ideias apresentadas em seu livro "Estado Nacional", afirmam, que a educação deveria adaptar o homem à sociedade naqueles tempos de mudanças:

> O pressuposto fundamental que orienta a análise de Francisco Campos é o de que vivemos em um Estado de massas e, consequentemente, os mecanismos de integração política utilizadas pelo liberalismo, a que ele denomina integração política intelectual (via parlamento), não se adaptam mais a essa nova configuração. O mundo moderno é um mundo onde o que predomina é a cultura de massa, que acaba gerando a mentalidade de massa, uma nova forma de integração que se origina nos mecanismos de contágio via ampliação e difusão dos meios de comunicação. Nesse novo ambiente, tomado pelos apelos e pelos recursos irracionais de mobilização, a ação política tem que necessariamente se atualizar e se render ao imperativo irreversível dos novos tempos. Numa época em que as forças estão desencadeadas é preciso que se construa um mundo *sim*bólico capaz de arregimentá-las, unificando-as de forma decisiva, de tal forma que esse mundo simbólico se adapte "às tendências e aos desejos" das massas humanas (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 81).

Para Campos deveria existir um Estado forte e centralizado na figura de um líder que conduziria as massas para o progresso, pois até aquele momento o modelo de Estado democrático vigente não fora capaz de conduzir a nação rumo ao futuro. Nesse projeto de formação de um novo estado a educação teria um papel importantíssimo:

> No projeto político de construção do Estado Nacional há um lugar de destaque para a pedagogia que deveria ter como meta primordial a juventude, Ao Estado caberia a responsabilidade de tutelar a juventude, modelando seu pensamento, ajustando-a ao novo ambiente político, preparando-a, enfim, para a convivência a ser estimulada no Estado totalitário (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 83,).

2.1 O Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931: aspectos pedagógicos

A reforma de Campos definiu que o ensino secundário seria oferecido no colégio D. Pedro II e em estabelecimentos similares, por meio do Decreto nº 19.890 de 18 de abril 1931. Sendo assim, os estabelecimentos de ensino secundário tomariam como referência o colégio D. Pedro II, "Art. 1 O ensino secundário será ministrado no colégio D. Pedro II e em estabelecimentos sob inspeção oficial" (BRASIL, 1931). No artigo segundo foi determinada a criação de duas modalidades de ensino secundário: o fundamental de cinco anos, com currículo

comum para todos os estudantes (Quadro 1) e o complementar, de 2 anos, oferecida na forma de 3 percursos

O curso fundamental com duração de cinco anos contava com 15 disciplinas, sendo o alemão facultativo em todos os anos. Esse curso compreendia as áreas humanas e exatas, conforme pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 - Disciplinas contempladas no ensino secundário Fundamental na reforma Campos, por séries.

Disciplinas	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série	5º Série
Português	X	X	X	X	X
Francês	X	X	X	X	
Inglês		X	X	X	
Latim				X	X
História	X	X	X	X	X
Geografia	X	X	X	X	X
Ciências Físicas e Naturais	X	X			
Matemática	X	X	X	X	X
Física			X	X	X
Química			X	X	X
História Natural			X	X	X
Desenho	X	X	X	X	X
Música (canto orfeônico)	X	X	X		

Fonte: Brasil, 1931.

Nos Artigos 4º 5º 6º e 7º estabelecia-se a existência de mais de um percurso de ensino secundário que se iniciaria após a conclusão do curso fundamental, era chamado de curso complementar. Eram três itinerários formativos: nas áreas do direito, medicina e engenharia. O estudante que escolhesse um desses itinerários seria obrigado a cursá-lo até o final, sem a possibilidade de transferência entre os itinerários durante os dois anos do curso complementar. Se o aluno decidisse mudar de área teria que recomeçar o curso complementar. No entanto, era uma modalidade não obrigatória, facultativa, sendo voltada para quem pretendesse ingressar no ensino superior, uma vez que para se inscrever no exame de vestibular era necessária a apresentação do certificado de conclusão itinerário preparatório da carreira da carreira pretendida: “Art. 4º O ensino complementar será obrigatório para candidatos à matrícula em

determinadas instituições de ensino superior, sendo dois anos de estudos, com exercícios e trabalhos práticos" (BRASIL).

Quanto aos conteúdos ministrados em cada itinerário, de uma forma geral, o aluno recebia em seu primeiro ano conhecimentos que já enfatizariam a área escolhida. Somente a disciplina de psicologia e lógica era compartilhada por todas as carreiras em seu primeiro ano.

Ao ingressar no itinerário jurídico o estudante teria primeiro ano desse percurso: latim, literatura, história da civilização, noções de economia e estatística, biologia geral, psicologia e logica. No segundo ano: latim, literatura, geografia, higiene, sociologia, história da filosofia. Com exceção psicologia e lógica, não compartilhava de muitas disciplinas com as demais carreiras.

No itinerário politécnico o estudante teria no primeiro ano matemática, física, química, história natural, geografia e cosmografia, psicologia e lógica. No segundo ano matemática, física, química, história natural, desenho e sociologia.

O itinerário médico, fármaco e odontológico oferecia ao estudante no primeiro ano: Alemão ou Inglês, Matemática, Física, Química, História natural, Psicologia e Logica. No segundo: ano Alemão ou Inglês, Física, Química, História natural e Sociologia.

Nos cursos politécnico e médico, fármaco e odontológico, em seu primeiro ano de curso eram compartilhadas as disciplinas de matemática, física, química, história natural e psicologia e lógica.

No segundo ano a disciplina sociologia era compartilhada pelas três modalidades. Já a carreira jurídica continha geografia como conteúdo em comum com a carreira politécnica. As carreiras médica e politécnica em seu segundo ano novamente possuem disciplinas em comum, como matemática, física, química, história natural. Podemos observar que o itinerário jurídico possuía poucas disciplinas em comum com as demais e possuía conteúdos diferentes. O itinerário médico fármaco e odontológico e o politécnico estavam em maior afinidade nos conteúdos.

A sociologia e psicologia e logica constam em todos os percursos, inclusive nos percursos de exatas e mesmo na formação em exatas havia uma preocupação em dar algum conteúdo de formação em humanas, como geografia e cosmogonia.

Evidencia-se que aquilo que o estudante poderia aprender era direcionado para a carreira superior escolhida, salvo algumas exceções já mencionadas e disciplinas exclusivas, como o latim para a carreira jurídica, inglês ou alemão na carreira médica e desenho na área politécnica. Dessa forma, o estudante muito cedo se via diante de uma decisão que viria determinar seu futuro.

Quadro 2 - Comparação entre os três percursos oferecidos no ensino secundário complementar.

CARREIRA	FARMÁCIA ODONTOLOGIA MEDICINA			ENGENHARIA ARQUITETURA			JURÍDICA	
SÉRIE DISCIPLINAS	1	2		1	2		1	2
Matemática	X							
Física	X	X						
Química	X	X						
História natural	X	X						
Psicologia e Logica	X							
Sociologia		X						
Alemão ou Inglês	X	X						
Desenho								
Geografia e cosmogonia								
Geografia								
Latim								
Literatura								
História da civilização								
História da filosofia								
Noções de Economia e Estatística								
Biologia geral								
Higiene								

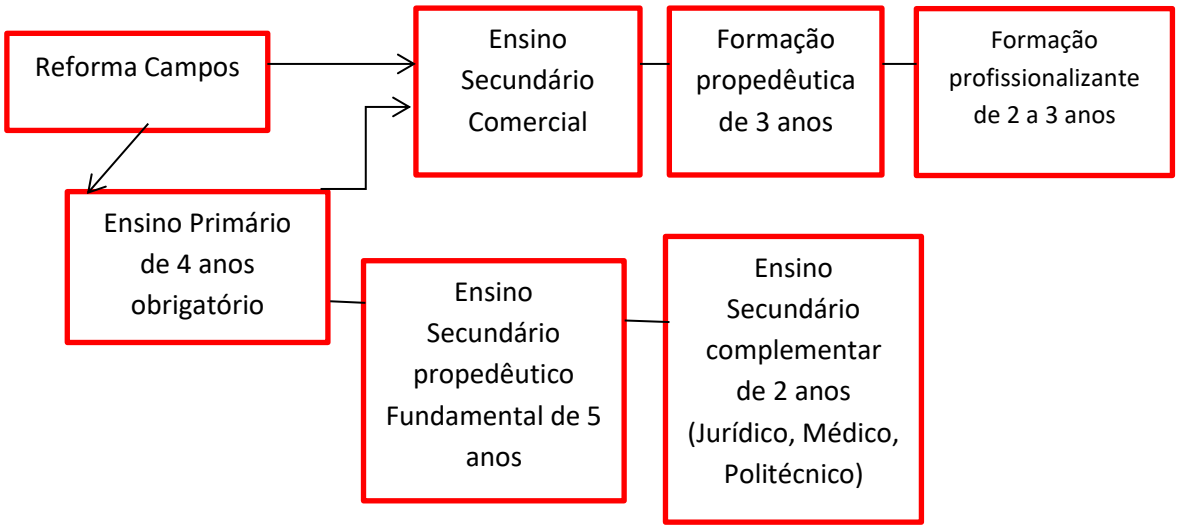
Fonte: Brasil, 1931.

O governo buscava uniformizar as grades curriculares do ensino secundário para todo o país. Para Fagundes (2011), até aquele momento, coexistiam diversos sistemas estaduais de ensino divergentes. Além disso, várias reformas nacionais haviam sido votadas, mas não implementadas nacionalmente.

O oferecimento do ensino secundário complementar se dá em instituições públicas e privadas, desde que estivessem adequadas às normatizações e fiscalizadas oficialmente. O Estado se comprometia com o oferecimento de vagas públicas, com a fiscalização das instituições privadas, mas não havia políticas de universalização desse nível de ensino. A tendência das políticas educacionais era de promover a terminalidade precocemente, ao conferir diplomas de nível primário e secundário e nas modalidades fundamental e complementar.

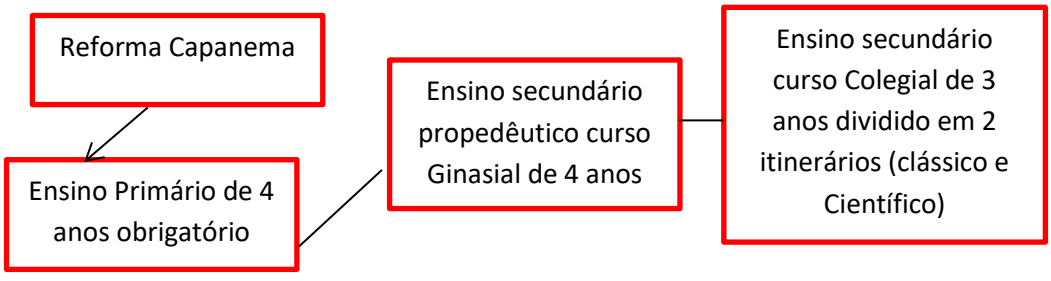
A admissão ao secundário não se dava em atendimento à livre demanda, para ingressar nesse nível de ensino o egresso do ensino primário deveria prestar o exame de admissão previsto em lei: “Art. 18 O candidato à matrícula no 1º ano de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.” (Brasil, 1931). Esse exame foi abolido em decorrência da reforma do ensino pela Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971, que estendeu o ensino fundamental para oito anos, com terminalidade e transformou o secundário em ensino de 2º grau, de três anos. Conforme as Figuras 1, 2 e 3:

Figura 1 - Fluxograma da estrutura em séries do ensino secundário após a Reforma Campos.



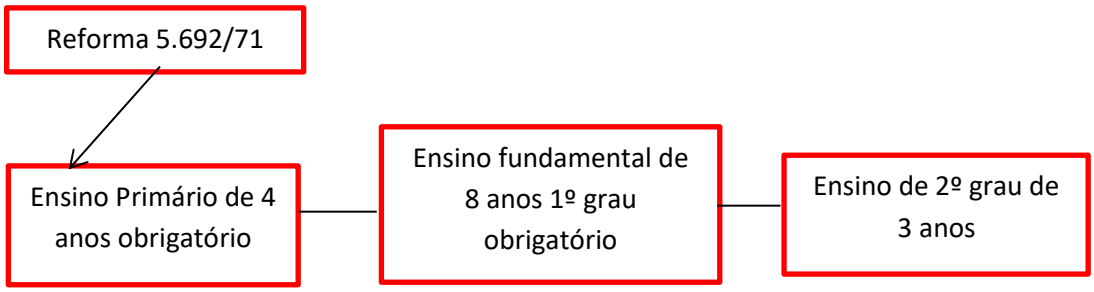
Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 2 - Fluxograma da estrutura em séries do ensino secundário após a Reforma Capanema.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3 - Fluxograma da estrutura em séries do ensino de primeiro e segundo graus após a Reforma do ensino básico, por meio da Lei nº 5.692/1971.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Quanto às inscrições a legislação em seu artigo 19, estabelecia uma faixa etária para o início do secundário fundamental, entre 11 e 13 anos. Considerando que esta modalidade durava cinco anos, os alunos passavam para a etapa complementar na faixa etária entre 16 e 19 anos. Cada aluno só poderia fazer a inscrição numa escola secundária fundamental apresentando o histórico comprovando a conclusão do ensino primário, além de dispor de uma quantia para o pagamento da matrícula e atestado de sanidade (BRASIL, 1931).

A entrada de jovens nesse ramo de ensino era dificultada, pois naquele momento a população alfabetizada era muito pequena e menor ainda o número de estudantes matriculados no ensino secundário no início do governo Vargas. De acordo com Hallewell (1985), em 1890 havia 2.120.000 milhões de habitantes alfabetizados numa população total de 14.330.000 milhões de pessoas. No final da década de 1920 o número de alfabetizados era de 2.182.000, sendo que destes, 2.084.000 chegavam ao ensino primário, 83.000 ao secundário e 15.000 ao, numa população de 33.750.000 milhões de habitantes. O nível secundário era bastante seletivo e elitizado, na medida em que, dos dois milhões de alunos que ingressaram no primário, somente 83 mil conseguiram chegar ao secundário. Isso não era consequência tão somente da seletividade daqueles exames que excluíam a maioria da população estudantil da possibilidade de prosseguir nos estudos, mas do fato de muitos nem se interessarem pelo ensino secundário na medida em que eram estimulados a ingressar precocemente no trabalho. Portanto havia um processo de exclusão social da escola.

A população de pessoas na faixa etária de 10 a 19 anos era de 7.424.561 em 1920. Em 1940 esse número aumentou para 9.772.003. Assim, concluímos que a população em idade de frequentar a escola de nível secundária era muito maior que a população que de fato frequentava.

O processo de aprendizagem era avaliado por meio uma série de averiguações durante o ano letivo tais como: provas escritas parciais, trabalhos práticos, mensalmente eram atribuídas notas aos alunos, além de exames orais ou práticos. A média das notas atribuídas durante o mês serviam para a elaboração da nota anual. Para cada disciplina, existia quatro provas escritas parciais, cuja média resultava na nota final parcial. Enfim, ao final do ano, eram realizadas as: "(...) a provas finais, que constarão para cada disciplina, de prova oral ou prático-oral nas matérias que admitirem trabalhos de laboratório, e versarão sobre toda a matéria de programa" (BRASIL, 1931).

Porém, para além do controle sobre o rendimento escolar, havia uma vigilância constante sobre os comportamentos dos alunos, mestres e gestores, realizadas pelos inspetores, os quais de acordo com o artigo 56, deveriam acompanhar as aulas, o trabalho dos professores, os exames e o funcionamento da instituição e reportar ao ministério, sobretudo frequentariam as aulas, assistiriam as lições e trabalhos práticos, acompanhar as provas parciais e finais podendo inclusive alterar essas provas:

> Art. 55. O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caractere confidencial, a respeito dos trabalhos de cada serie e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.
> § 1. Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada serie, métodos adoptados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providencias que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional de Ensino (Brasil, 1931).

O Decreto nº 19.890 de 1931, além de instituir as bases do que seria o ensino secundário e complementar nos anos seguintes, também determinou como seria a política governamental com relação à educação. A reforma do ensino secundário condiz com a conjuntura de centralização política imposta pelo governo provisório.

2.2 O Decreto Federal nº 20.158 de 30 de junho de 1931: o ensino comercial e a formação complementar

Esse decreto estabelece as diretrizes e bases do ensino comercial, que se destinava à formação de trabalhadores para atuação nas diversas áreas do setor de comércio, na prestação de serviços e no financeiro:

> Art. 2º O ensino comercial constará de um curso propedêutico e dos seguintes cursos técnicos: de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário e de perito-contador e, ainda, de um curso superior de administração e finanças e de um curso elementar de auxiliar do comércio, compreendendo as seguintes disciplinas (...) (BRASIL, 1931, grifos nossos).

Trata-se de uma formação secundária profissionalizante com uma etapa fundamental de três anos. Trata-se de uma formação secundária que compreende a etapa inicial fundamental de aprofundamento dos conhecimentos do nível primário e, em seguida uma etapa complementar, profissionalizante, de duração variável.

Quadro 3 - Cursos profissionalizantes do ensino secundário comercial.

Secretário	Guarda-livros	Administrador-vendedor	Atuário	Perito-contador	Curso elementar de auxiliar de comércio
Um ano de duração	Dois anos de duração	Dois anos de duração	Três anos de duração	Três anos de duração	Não especificado

Fonte: Brasil, 1931.

Estes cursos técnicos da área só poderiam ser cursados após o término do curso propedêutico comercial, ou com apresentação de conclusão da quinta série do curso fundamental secundário no colégio Pedro II ou em estabelecimentos equiparáveis.

Esse ramo de ensino também dava acesso aos cursos superiores, de administração e finanças somente para os formados como perito-contador e atuário. A grade curricular do curso propedêutico secundário propedêutico, era mais pobre em disciplinas em comparação a outras formações (Quadro 4) se comparamos com a grade curricular do ciclo fundamental do secundário propedêutico fundamental (Quadro 1) da Reforma de Campos.

Quadro 4 – Percurso oferecido no ensino secundário fundamental para formação técnica na área profissional.

Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
Português	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Francês	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Matemática	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Geografia	[redacted]		

Corografia do Brasil		[redacted]	
História da Civilização	[redacted]		
História do Brasil		[redacted]	
Química e História Natural			[redacted]
Caligrafia			[redacted]
Inglês	[redacted]	[redacted]	[redacted]

Fonte: Brasil, 1931.

Já os cursos técnicos contavam com as seguintes disciplinas: Datilografia, Mecanografia, Estenografia, Desenho, Francês comercial, Inglês Comercial, Correspondência portuguesa, francesa e inglesa, Geografia econômica, Matemática comercial, Matemática financeira, Cálculo atuarial, Estatística, Economia Política e Finanças, Seminário econômico, Direito Constitucional e civil, Direito comercial, Prática do processo civil e comercial, Legislação fiscal, Legislação de Seguros, Contabilidade (noções preliminares), Contabilidade mercantil, Contabilidade industrial e agrícola, Contabilidade bancária, Merceologia e Tecnologia merceológica, Técnica comercial e processos de propaganda, História do comercio, indústria e agricultura, Organização de escritórios. Essa grade curricular não estava presente em todos os cursos técnicos, ela era dividida entre os cursos existentes de acordo com as necessidades de cada um.

Para ser admitido no curso secundário propedêutico comercial, o candidato à vaga deveria ser aprovado no exame de admissão, ou apresentação de documento comprovando ter cursado a 1ª série do secundário no colégio Pedro II, ou em estabelecimentos equiparados. Os cursos técnicos contavam com os mesmos critérios de admissão que o curso propedêutico, porém acrescia-se a apresentação do certificado de conclusão deste último. Os candidatos que apresentassem diploma superior poderiam se matricular no curso de perito-contador ou de atuário ficando dispensados de fazer exames e de frequentar obrigatoriamente todas as aulas. O acesso ao ensino secundário comercial era facilitado aos alunos que cursaram quaisquer cursos superiores e ou o colégio Pedro II

> Art. 3º Os exames de admissão ao curso propedêutico e de auxiliar do comércio constarão de provas escritas e orais das seguintes disciplinas, ou possuir certificado de conclusão do ensino primário do Colégio Pedro II ou equiparados a ele: (...) § 2º Fica dispensado do exame de admissão o candidato que exibir certificado de aprovação na 1ª série do Colégio Pedro II, dos estabelecimentos de ensino secundário a ele equiparados ou de estabelecimentos de ensino de natureza equivalente, fiscalizados ou mantidos pela União ou pelos Estados (BRASIL, 1931).

Era permitido aos egressos do ensino secundário comercial concluíam o curso propedêutico e o técnico de perito-contador ou atuário, prestar exame superior, mas não para os formados nos técnicos, secretário, guarda-livros e administrador vendedor.

Para ingressar no ensino comercial se exigia idade mínima de 12 anos, atestado de vacinação, de idoneidade moral, de sanidade, de identidade, além do pagamento de uma taxa de matrícula.

O ensino secundário comercial reproduz em linhas gerais as mesmas determinações e normas aplicadas ao secundário propedêutico não comercial. Não havia a possibilidade de transferência para os itinerários não comerciais, porém, permitia a matrícula de estudantes que cursaram o secundário propedêutico ou que já cursaram algum curso superior para o ensino secundário comercial.

2.3 O Decreto Federal nº 21.242 de 4 de abril de 1932: a regulação estatal do ensino secundário público e privado

O Decreto-Lei nº 21.242 de 4 de abril de 1932 foi uma lei complementar à legislação de educação de 1931, que acrescentou aos decretos as regulamentações para o trabalho docente:

> Art. 17. Os professores contratados serão incumbidos da orientação e fiscalização do ensino de línguas vivas, mediante contrato firmado com o Ministério da Educação e Saúde Pública.
> § 1º Os vencimentos atribuídos aos professores contratados serão de doze contos anuais, devendo o respectivo contrato ser proposto pelo diretor da secção do Colégio Pedro II, à qual devam prestar serviços.
> § 2º Os professores contratados, nos termos deste artigo, terão, como auxiliares professores, brasileiros ou estrangeiros, admitidos anualmente por portaria de contrato, os quais terão a seu cargo turmas de 15 a 20 alunos (BRASIL, 1932).

Institui-se uma tabela para o pagamento dos vencimentos dos professores do colégio Pedro II; e se instituiu os concursos públicos para professor a critério do ministério da Educação e Saúde Pública.

Foram estabelecidos os critérios para a inspeção dos estabelecimentos de ensino equiparados ao colégio Pedro II, sejam públicos e privados, que pode ser interpretado como esforço para concepção de uma política estatal homogeneizante sobre o ensino secundário:

> Art. 50. Serão oficialmente reconhecidos para o efeito de expedir certificados de habilitação, válidos para os fins legais, aos alunos neles regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundário mantidos por Governo estadual, municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescritas (BRASIL, 1931).

As inspeções indicam não só sobre a infraestrutura física e pedagógica, como sobre outros aspectos dos profissionais da educação, indicando que o controle sobre o trabalho docente é uma temática reincidente na história da educação brasileira:

> Art. 51. A concessão de que trata o artigo anterior será requerida ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que fará examinar em verificação prévia pelo Departamento Nacional do Ensino, as condições do estabelecimento, o qual deverá satisfazer os seguintes requisitos essenciais:
> I. Dispor de edifício, instalações e material, didático em acordo com as normas estabelecidas pelo Departamento Nacional do Ensino e aprovadas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública.
> II. Ter corpo docente inscrito no registo de professores.
> III. Manter na sua direção, em exercício efetivo, pessoa de notória competência e irrepreensível conduta moral.
> IV. Oferecer garantias financeiras bastantes para o funcionamento durante o período mínimo de dois anos.
> V. Obedecer à organização didática e ao regime escolar estabelecidos neste decreto (BRASIL, 1931 grifos nossos).

É muito interessante observar que o decreto indica uma preocupação dos legisladores com aspectos importantes da escola que até hoje são pautas de discussão como a eficiência da escola, controle sobre o trabalho, e a formação continuada dos docentes e a relação professor aluno:

> Art. 53. No decurso da inspeção preliminar deverá ser particularmente observado o preenchimento dos seguintes requisitos:
> I. Eficiência do ensino ministrado nos termos deste decreto.
> II. Idoneidade dos professores no exercício do magistério.
> III. Admissão progressiva de professores por concurso ou mediante contrato com remuneração adequada.
> IV. Aperfeiçoamento das condições exigidas para os efeitos da classificação.
> V. Observância dos preceitos de estrita moralidade por parte dos corpos docente, administrativo e discente.
> VI. Execução dos dispositivos do regulamento apresentado à aprovação do Departamento Nacional do Ensino.
> VII. Limitação das matrículas, de acordo com as condições e a capacidade do edifício e das instalações, verificadas pelo Departamento Nacional do Ensino.
> VIII. Subdivisão dos alunos por turmas que não compreendam mais de 50 alunos para o ensino de qualquer disciplina (BRASIL, 1931).

O decreto em seu artigo 57 institui as multas e sanções e até cassação após a inspeção referente ao não cumprimento das exigências para o oferecimento de ensino secundário em instituições privadas. Para realizar o trabalho de inspeção o decreto em seu artigo 67 determina três tipos de inspetores: de estabelecimento, o assistente e o regional, com tarefas de fiscalização minunciosamente explicitadas.

O sistema de ensino criado não apenas possibilitava ao Estado o direcionamento das carreiras profissionais dos estudantes, como permitia a fiscalização dos processos educacionais e dos trabalhadores da educação num ambiente ditatorial.

A edificação de um sistema nacional educacional, apesar de se dar numa constituição autoritária, atendeu algumas reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, que, de acordo com Rocha (2004), advogava em função de uma educação nacional, estatal, pública e gratuita e de qualidade.

2.4 Aspectos políticos da Reforma

Embora até 1931 o ensino secundário no Brasil tivesse uma característica mais seletiva, elitista e propedêutica, havia diferentes possibilidades de formação desde o momento:

> Assim é que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderia suceder o curso ginasial, o curso normal antecedido de 2 anos de adaptação, e o curso técnico comercial, antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos (KUENZER, 2000, p. 11).

Esse modelo de ensino secundário, com opções de itinerários formativos e possibilidades de escolha, ainda que precocemente, foi uma novidade, em relação as estruturações anteriores do secundário, decorrente de reformas tais como: a Benjamin Constant (Decreto nº 981 de 1890), Epitácio Pessoa (Decreto nº 3.890 de 1901), Rivadavia (Decreto nº 8.659 de 1911), Maximiliano (Decreto nº 11.530 de 1915) e reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782 de 1925).

Campos reforçou o caráter dualista da educação: a propedêutica para as classes abastadas; preparação para o trabalho para os pobres, consolidando o papel da educação de distribuição dos cidadãos na divisão social do trabalho:

> Era bem demarcada, portanto, a trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão social e técnica do trabalho (KUENZER, 2000, p. 2).

A reforma de Campos teve grandes proporções e atingia questões centrais da educação passando a valer em todo território. Visava à formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito hábitos, atitudes e comportamentos:

> As linhas mestras do ensino secundário já haviam sido estabelecidas pela reforma Francisco Campos de 1931, que o havia definido como destinado à "formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional", construindo no seu espírito todo um "sistema de hábitos, atitudes comportamentos" (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 206, grifos nossos).

A rigidez do sistema de ensino nacional não levava em consideração as particularidades de cada região do país, nem as condições materiais específicas delas. Após 1930, a educação expandiu-se muito, para cumprir a demanda devido ao crescimento demográfico. Essa expansão, no entanto, foi insuficiente, o que resultou na falta de estabelecimentos escolares, no baixo rendimento do sistema escolar e na discriminação social acentuada (ROMANELLI, 1986).

Comparando a tabela 1 e o quadro 2, podemos observar o baixo número de matrículas no ensino primário, tanto na área urbana, quanto na área rural, com relação à população da época.

Tabela 1 - Matrículas no ensino primário urbano e rural entre 1932 e 1940.

Anos	População Rural	População Urbana	Total
1932	961.797	1.109.640	2.071.437
1940	1.185.770	1.882.445	3.068.215

Fonte: Romanelli, 1986.

Tabela 2 - População e analfabetismo entre 1900 e 1940.

Especificação	1900	1920	1940
População	17.438.434	30.635.605	41.236315
% de população analfabeta com mais de 15 anos	65,3	65,9	56,2

Fonte: Romanelli, 1986.

Embora houvesse a formação do ensino médio, existia uma rede escolar que não correspondia às necessidades da realidade social, pois, e, por si, refletia a manutenção das defasagens na educação ligada às contradições políticas decorrentes de disputas de vários grupos dominantes presentes na estrutura de poder, antes mesmo da reforma. O domínio dos conservadores fez com que se criassem duas formas de controle da expansão do ensino no Brasil, o qualitativo e o quantitativo. Quanto ao controle quantitativo, por meio de mecanismos legais criou-se uma estrutura rígida seletiva e discriminatória, pois os estudantes do ensino secundário não propedêutico eram impedidos de se transferir para o ensino secundário

propedêutico, conforme observamos ao analisar o Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, e demais decretos da gestão de Francisco Campos nos subitens anteriores.

O controle qualitativo favoreceu a expansão do ensino do tipo acadêmico, em detrimento do técnico tal expansão foi motivada pela demanda real por vagas, mas, ainda assim, ofertavam-se menos vagas do que realmente se precisava. O baixo rendimento educacional, a fragmentação e a burocratização que impedia as transferências e limitando o acesso ao ensino superior, somava-se a esses fatores contribuindo para aprofundar a discriminação social no sistema (ROMANELLI, 1986).

> Francisco Campos criou um verdadeiro ponto de estrangulamento no ensino médio, para todo sistema educacional. Os cursos profissionais (A reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário dava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes relações que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (ROMANELLI, 1986, p. 13).

Quantitativamente o processo de expansão ocorreu na direção oposta ao que era exigido pelo desenvolvimento nacional, ou seja, da formação para atender à nova fase de desenvolvimento econômico do país. Havia, naquele momento, uma valorização do ensino secundário, pois este poderia democratizar o acesso para as carreiras acadêmicas, mas isso não ocorreu de fato. Ademais houve a desvalorização do ensino profissional. No quadro abaixo, nº 6, observa-se que havia maior número de matrículas no ensino secundário que no ensino profissional durante os governos de Getúlio Vargas. A valorização do ensino secundário no âmbito da reforma não repercutia sobre a redemocratização dele, pois a seletividade, os itinerários para o acesso ao ensino superior, o elitismo fora empecilhos para que esse nível fosse à massa de trabalhadores. E, quanto ao ensino profissional o alcance foi ainda mais limitado.

Tabela 3 - Matrículas no ensino secundário e ensino profissional de 1935-1950.

Ano	Matrículas no ensino secundário	Matrículas no ensino profissional	População Brasileira
1935	93.829	61.941	41.560.147
1940	170.057	90.145	41.236.315
1950	406. 959	150.475	51.944.347

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Romanelli, 1986.

Para Romanelli (1986) a reforma de Campos inovou no sentido de organizar mudanças de alcance. Assim, a complexidade do cenário político e econômico demandou que novas forças políticas se voltassem para a educação. O Movimento Renovador, cujos partidários ocupavam cargos no recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, foi responsável por encaminhar a reforma, que refletiu o momento político instável, representado pela tomada do poder por Getúlio Vargas e a formação de um governo provisório ditatorial. A reforma secundarizou o ensino primário, normal e ensino profissional, no sentido de não se propor alterações em nível nacional nos mesmos, com exceção do comercial (ROMANELLI, 1986).

Campos procurou organizar a educação para as elites, sendo que para ingressar no ensino secundário, era necessário fazer exames. Com relação ao ensino comercial, havia a exigência de se conhecer o idioma francês, pois este era requerido no exame de admissão, porém não era oferecido no nível primário público, o que significa que se trata de mais uma burocratização que se converteu em empecilho para os egressos do ensino primário público se candidatar a vagas no ensino comercial. A reforma não articulava os ramos de ensino secundário, ao contrário, criou dois sistemas rígido e fechado sem a possibilidade de transferência de um para outro conforme explicitamos anteriormente.

Os números apresentados na tabela 4 indicam que a porcentagem dos concluintes no ciclo fundamental de cinco e o ciclo complementar de dois anos, durante a vigência da reforma Campos era menor que 50%.

Tabela 4 - Número de ingressantes e de concluintes do Ciclo Fundamental e Ciclo Complementar do Curso Secundário de 1933-1942.

CICLO FUNDAMENTAL				**CICLO COMPLEMENTAR**			
Início		**Conclusão**		**Início**		**Conclusão**	
Ano		Ano		Ano		Ano	
1933	20.468	**1937**	10.997	1933	1.117	1934	622
1934	25.184	**1938**	13.075	1934	1.985	1935	826
1935	31.307	**1939**	15.165	1935	2.084		
1936	34.522	**1940**	15.803	1936	3.101	1937	1719
1937	39.014	**1941**	18.800	1937	4.287	1938	3255
1938	42.307	**1942**	20.386	1938	7.797	1939	3.630
				1939	8.372	1940	4.025
				1940	9.303	1941	4.425
				1941	9.485	1942	4.969
				1942	10.125	1943	5.645

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Romanelli, 1986.

Para Fagundes (2011) já havia ocorrido tentativas de mudanças na educação, muitas medidas não foram implementadas por falta de centralização nesse setor. Na prática, os estados federados possuíam autonomia sobre seus sistemas educacionais, eram dirigidos e organizados por si mesmos e não havia uma determinação efetiva da esfera federal no sentido de organizar o ensino secundário, até metade da ditadura de Vargas.

Dallabrida (2009) afirma que reforma de Francisco Campos organizou o ensino secundário, aumentou o número de anos cursados, determinou a frequência obrigatória, assim como um conjunto de avaliações e reestruturações do sistema de inspeção federal, significando uma inflexão na história do ensino secundário brasileiro, ao romper com estruturas seculares. O autor avalia positivamente a reforma, pelo seu caráter organizador e pela ampliação do tempo em que o estudante permaneceria na escola. E sustenta que, historicamente, a reforma em si, tratava-se de um conjunto de normas que procurou modernizar o ensino secundário, introduzindo uma etapa complementar de até três ramos de ensino, para preparar os alunos para o curso superior.

Para Dallabrida (2009) Campos seguia uma tendência mundial dos países ocidentais avançados, que, desde o final do século XIX, reorganizaram seus sistemas de ensino secundário em dois ciclos.

O fato de a reforma regulamentar e fiscalizar a criação de estabelecimentos de nível secundário privados colaborou para fomentar esses estabelecimentos, contribuindo para que o ensino secundário prosperasse como ramo de negócios (DALLABRIDA 2009).

A reforma também estaria criando um *habitus* burguês (BOURDIEU, 1979; WACQUANT, 2003, *apud* DALLABRIDA, 2009) nos alunos. A cultura da escola disciplinarizada por meio de avaliações, permanência em sala de aula, seriação e inspeção federal era uma forma de produzir a autorregulação entre os estudantes. A reforma fortaleceu as Ciências Físicas e Naturais. A determinação da língua portuguesa em todos os anos do curso fundamental pela primeira vez, era uma ação direta no reforço ao nacionalismo, assim como geografia, canto orfeônico e história (DALLABRIDA, 2009).

Para Boutin *et al.* (2015) as reformas Campos e Capanema acentuaram a distinção entre trabalho intelectual para as classes dominantes e manual para a classe trabalhadora. O ensino nessas reformas estaria a serviço do Estado para potencializar a ascensão do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que transmitia ideologias que evitariam o questionamento da ordem vigente. Essas políticas representam um primeiro esforço do Estado para atrair os trabalhadores para o mercado de trabalho. Durante o primeiro governo Vargas, 1930 a 1945 a proposta

educacional se configurou em uma estratégia que, ao mesmo tempo em que capacitava a mão de obra dos trabalhadores assalariados também formava a elite dirigente

Para Buffa (1987) a educação em si possibilitaria não apenas formar para o trabalho, mas se convertia numa eficaz estratégia que atuaria na perpetuação de valores e concepções que uma vez na mente das pessoas poderiam reproduzir ideias políticas, filosofias que permitiriam a idealização do sistema capitalista como sociedade ideal para se viver. Dessa maneira, a educação burguesa seria um meio de reforçar a cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, além de manter os dominadores na situação de poder e os trabalhadores como dominação.

Segundo Saviani (2007) a reforma foi corporativista, pois vinculava cada tipo de ensino às profissões requeridas pela organização social.

Para Zotti (2006) a reforma de Campos possuía em suas ideias pedagógicas a crença de que a transformação da sociedade ocorreria mediante à reforma da escola, da capacitação do cidadão e da produção e modernização das elites. No seu ideário, a formação das elites era a prioridade e defendia que essa elite possuía as condições para decidir os rumos da educação para os demais. A reforma criou um caminho de educação propedêutica voltada para o superior que seria o ensino secundário e outro percurso para o mundo do trabalho.

Para tentar minimizar o carácter de preparação para o ensino superior dividiu-se o secundário em duas etapas: que se deveria preparar para a vida em sociedade e para as grandes atividades nacionais, com ênfase na cultura humanística, bem como para as ciências; e segundo o curso complementar de duração de três onde mediante currículos diferenciados que dariam acesso ao curso superior em determinados cursos (ZOTTI, 2006).

Campos preservou o ensino de tipo enciclopédico, rígido sistema avaliativo e meritocrático, distante da realidade da grande maioria da população de estudantes, que sofria as restrições das possibilidades de permanecer numa instituição de ensino por cinco anos recebendo uma "sólida cultura geral":

> O que se vê é que a Lei não escapou à influência da velha tradição brasileira: manteve a presença forte das letras e o caráter propedêutico no curso complementar. Importante destacar que as séries preparatórias do curso complementar podiam ser ministradas pelos próprios institutos superiores, desde que respeitados os programas oficiais expedidos, conforme consta nos artigos 12 e 13 da Lei (ZOTTI, 2006, p. 5).

Schwartzman *et al.* (2000) afirma que Francisco Campos realizou uma grande reforma, a qual definiu a linha mestra que o ensino secundário seguiria nos anos seguintes, alicerçando um sistema de ensino propedêutico e voltado para as elites. Dessa maneira, a educação seria

capaz de moldar a mente das massas. Ao Estado caberia o papel de preparar o estudante para o novo projeto político e a convivência dentro do estado, nacionalista desenvolvendo as qualidades cívicas. O Estado estaria preparando o estudante para a vivência na sociedade capitalista industrial.

Boutin *et al.* (2015) destaca que a reforma não beneficiou os menos favorecidos. Na verdade, o Estado se apropriou da educação como estratégia para arregimentar os jovens a aceitar a visão de mundo capitalista. Saviani (2007), Romanelli, (1986) e Zotti (2006) e Boutin *et al.* (2015) reconhecem que a reforma Campos estruturou um sistema dualista, o ensino secundário para atender as elites e o primário, normal e profissional às classes trabalhadoras.

A reforma Campos, a nosso ver, foi um movimento de centralização educacional que caminhava ao lado da centralização política imposta por Getúlio Vargas em seu governo provisório. Não se pode negar que tinha elementos de inovação e abrangeu um país de proporções. O governo federal passava a direcionar os rumos do ensino secundário como também dos alunos, que desde muito cedo deveriam escolher seu futuro aos 11 anos e nos estabelecimentos de internatos masculino, no máximo 13 anos. Dessa forma, se o estudante ingressasse aos 11 anos, aos 16 anos era obrigado a escolher seu futuro. O Estado determinava aquilo que podia ou não ser estudado no superior e no técnico e quais eram os possíveis projetos de vida que o estudante poderia alcançar, sendo que os itinerários formativos eram a mediação dessa imposição, pois não havia flexibilidade curricular.

A reforma de Campos não beneficiou os menos favorecidos, apenas deu a falsa sensação de que o governo se preocupava com os anseios do povo ao edificar uma série de decretos que diziam respeito ao sistema educacional nacional. Criou-se nesse momento um sistema educacional hierárquico e conservador. Com seu currículo seriado possibilitava aos alunos irem para o mercado de trabalho e atenderem à demanda capitalista, ou se especializarem em uma área, favorecendo a formação de uma elite intelectual, sobretudo pelo currículo e a estrutura do ensino estar a serviço da classe dominante (BOUTIN *et al.*, 2015).

Naquele momento havia o entendimento de que a reforma da sociedade se daria pela educação, instruindo as elites para sua reprodução no comando, capacitando os camponeses para evitar a migração e treinando os trabalhadores urbanos na formação técnica profissional para solucionar agitações urbanas (ZOTTI, 2006).

A gestão de Campos através do ensino secundário propedêutico e do ensino secundário comercial edifica um sistema de ensino que prepara para o posto de trabalho, seja esse posto na indústria, nas áreas jurídicas, comercial ou médicas, e a reforma Capanema seguirá a mesma linha política.

3 A REFORMA CAPANEMA: DECRETO FEDERAL Nº 4.244 DE 9 DE ABRIL DE 1942, LEI ORGÂNICA DO ENSINO SECUNDÁRIO PROPEDÊUTICO

Gustavo Capanema foi o segundo ministro da educação sob o governo de Vargas e teve como mentor político seu antecessor, Francisco Campos, o que indica uma continuidade nas políticas educacionais para o ensino secundário:

> Francisco Campos foi o mentor político e intelectual de Capanema neste período. Campos havia sido secretário do Interior em Minas no governo Antônio Carlos, e nesta posição teve uma atuação importante nas articulações que colocaram Minas ao lado vencedor da Revolução de 30 (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 53).

Os diálogos e articulações políticas entre Capanema e Campos foram frequentes, principalmente após Campos trabalhar como Ministro da Educação e Saúde Pública do recém-instalado governo provisório de Vargas em 1930.

Capanema torna-se Ministro da educação de Vargas em 1934 ocupando o cargo até 1945 e empreendendo uma nova reforma no ensino secundário. Ao assumir o ministério, mostrava-se preocupado em edificar mecanismos para ampliar o controle sobre a educação em todo o território nacional, no sentido de centralizar as decisões. Além disso, estabeleceu diálogos com a igreja católica que se consubstanciou com aquela reforma (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

Ao assumir como ministro, Capanema recebe o líder católico Alceu Amoroso Lima, que era professor, crítico literário e Conde Romano pela Santa Sé. Em sua lista de recomendações, Lima reivindicou o expurgo aos difusores de ideias socialistas, o combate ao marxismo, a criação e a circulação de periódicos católicos, o ensino religioso como estratégias para promover a união nacional e a harmonia social entre as classes. As reivindicações de Lima representavam todo um ideário de setores das classes dominantes da época. Pautando se nesse ideário Capanema irá desenvolver sua reforma da Educação. Havia preocupação com o tema da educação naquele momento no Brasil e no mundo, pois se identificavam três projetos políticos em disputa, o Nazismo, o Fascismo e o Comunismo, que viam na educação a capacidade de construir tipos ideais de cidadãos. Assim, a educação era tida como forma de poder, disputada no sentido de que, através dela, era possível incutir ideias e valores. Para Capanema, no Brasil, era necessária a construção de uma educação que ressaltasse a cultura brasileira e direcionasse os alunos para um projeto nacionalista (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

De acordo com Fausto (2009), na década de 30 as disputas ideológicas se acirraram no país. Internacionalmente ocorria o fortalecimento do Nazismo e do Fascismo no campo da direita, na esquerda a União Soviética consolidava seu regime. Nacionalmente surgem movimentos políticos alinhados com esses movimentos políticos internacionais, surge a Ação Integralista Brasileira (AIB) de orientação Fascista e a Ação Libertadora Nacional (ANL), identificada com as pautas do nacionalismo de esquerda e com o socialismo. Esses dois movimentos políticos durante parte dos anos 30 organizavam passeatas, atos e muitas vezes entraram em confronto direto. Nesse sentido as preocupações com a formação moral do estudante se davam em uma conjuntura de intensas disputas políticas, não apenas nacionais como internacionais.

Conforme podemos apreciar na figura 1, após a reforma de Capanema, o anteriormente chamado ensino secundário fundamental na reforma de Campos se transformou em ginasial, reduzido de cinco, para quatro anos. O anteriormente chamado secundário complementar de dois anos se transformou em colegial de três anos, dividido em dois cursos paralelos de três anos: o clássico e o científico. Permaneceu-se o caráter propedêutico desse ramo do ensino, que visava um aprofundamento dos conteúdos do ensino secundário e a preparação para o ensino superior, agora com três de formação. Os alunos ingressariam com sete anos no primário, cursariam 11 anos de escolarização, podendo concluir com no mínimo 18 anos:

> Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginasial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.
> Art. 3º O curso ginasial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.
> Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL ,1942, grifos nossos).

O ginásio, além de dar acesso aos itinerários propedêuticos clássico e científico, também conferia ao aluno na faixa etária de 15 anos o direito de optar por um secundário profissionalizante. Nos chamados ramos especiais que eram cinco:

> (...) a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Não havia possibilidade de os alunos do ensino secundário profissional pedirem transferência para o ensino secundário propedêutico, porém o contrário era permitido. A preocupação em articular os diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo a garantir o aprofundamento, no colegial, das aprendizagens obtidas no ginásio, bem como a justaposição entre a formação geral e formação para o trabalho durante todo o processo de educação escolar, que fora observada em alguns artigos da reforma Campos também aparece na reforma Capanema, como se observa na letra da lei:

> **Art.** 9º O ensino secundário manterá ligação com as outras modalidades de ensino pela forma seguinte:
> 1. O curso ginasial estará articulado com o ensino primário, de tal modo que deste para aquele o aluno transite em termos de metódica progressão.
> 2. Estará o curso ginasial vinculado aos cursos de segundo ciclo dos ramos especiais do ensino de segundo grau, para a realização dos quais deverá constituir base preparatória suficiente.
> 3. Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior, ressalvadas, em cada caso, as exigências peculiares à matrícula (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Na reforma de Capanema, o alemão que constava como disciplina facultativa no secundário fundamental, foi suprimido e acrescentada outra disciplina em todas as séries do ginásio: Educação Moral e Cívica

Quadro 5 – Currículo do Curso Ginasial.

Disciplinas/ Ano	1º	2º	3º	4º
Português	■	■	■	■
Latim	■	■	■	■
Francês	■	■	■	■
Matemática	■	■	■	■
Desenho	■	■	■	■
Canto Orfeônico	■	■	■	■
Educação Moral e Cívica	■	■	■	■
Educação Física	■	■	■	■
Inglês		■	■	■
História Geral	■	■		
Geografia Geral	■	■		

Trabalhos Manuais	■	■		
Ciências Naturais			■	■
História do Brasil			■	■
Geografia do Brasil			■	■

Fonte: Brasil, 1942.

Ao compararmos o segundo ciclo do ensino secundário propedêutico da reforma Campos com a Capanema, observamos que os percursos múltiplos com direcionamento para as carreiras Jurídica, Médica e Politécnica da reforma Campos foram transformadas em apenas dois percursos. Houve o direcionamento para uma ou outra área, um percurso com mais ênfase nas disciplinas humanas e outro nas disciplinas exatas, mediante a especificidade do currículo de estudos na matemática, química e biologia no curso científico, e dos idiomas clássicos, grego e o latim no curso clássico. Como herdeiro político de Campos, Capanema deu continuidade na forma de conduzir o destino dos estudantes:

Quadro 6 – Currículo dos itinerários Colegial Clássico e Científico.

	Clássico			**Científico**		
Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	1º ano	2º ano	3º ano
Português	■	■	■	■	■	
Latim	■	■	■			
Grego	■	■	■			
Francês ou Inglês	■	■		■	■	
Espanhol	■	■		■	■	
História geral	■	■		■	■	
História do Brasil			■			■
Filosofia			■			■
Geografia do Brasil			■			■
Geografia geral	■	■		■	■	
Matemática	■	■	■	■	■	■
Física		■	■	■	■	■
Desenho					■	■
Química		■	■	■	■	
Biologia			■			■
Educação Física	■	■	■	■	■	■

Fonte: Brasil, 1942.

O Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942 determina a reorganização do ensino secundário, preservando a mesma orientação moralista e nacionalista:

> Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:
> 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
> 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
> 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

Nesse sentido conseguimos compreender melhor a preocupação com a formação moral presente nas legislações educacionais desse período, pois segundo Schwartzman *et al.* (2000) em 1939 Capanema enviou para Vargas a estatuto da família, um decreto lei que não foi promulgado. Esse documento contava com uma série de ações a serem tomadas pelo governo para preservar a noção de família daquele período e garantir o crescimento populacional do país. Capanema compreendia que para que isso se concretizasse seriam necessárias ações do estado para incentivar o matrimônio. O conjunto de ações compreendiam desde empréstimos matrimoniais, abono financeiro para famílias numerosas, prémios de núpcias, natalidade e boa criação. Segundo o ministro o Estado deveria educar a infância e a juventude para a formação de famílias família.

Para Capanema, no Brasil era necessária a construção de uma educação que ressaltasse a cultura brasileira e direcionasse os alunos para um projeto nacionalista (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

O Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942 determina a reorganização do ensino secundário, preservando a mesma orientação moralista e nacionalista:

> Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:
> 1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
> 2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolecentes, a conciência patriótica e a conciência humanística.
> 3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASI,1942).

A legislação apresenta a educação moral com ênfase nos valores patrióticos, sob a concepção de cidadania como colaboração com o estado:

> CAPÍTULO VII
> *DA EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA*
> Art. 22. Os estabelecimentos de ensino secundário tomarão cuidado especial e constante na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles como base do caráter, a compreensão do valor e do destino do homem, e, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, e de sua missão em meio aos outros povos.
> § 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições.

> **Art.** 23. Deverão ser desenvolvidos nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade. Os responsáveis pela educação moral e cívica da adolescência terão ainda em mira que é finalidade do ensino secundária formar às individualidades condutoras, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Salienta-se que além da educação moral e cívica ser articulada, seus conteúdos deveriam ser ensinados de forma transversal, em todas as disciplinas:

> **Art.** 24. A educação moral e cívica não será dada em tempo limitado, mediante a execução de um programa específico, mas resultará a cada momento da forma de execução de todos os programas que deem ensejo a esse objetivo, e de um modo geral do próprio processo da vida escolar, que, em todas as atividades e circunstâncias, deverá transcorrer em termos de elevada dignidade e fervor patriótico.
> § 1º Para a formação da consciência patriótica, serão com frequência utilizados os estudos históricos e geográficos, devendo, no ensino de história geral e de geografia geral, ser postas em evidência as correlações de uma e outra, respectivamente, com a história do Brasil e a geografia do Brasil.
> § 2º Incluir-se-á nos programas de história do Brasil e de geografia do Brasil dos cursos clássico e científico o estudo dos problemas vitais do país.
> § 3º Formar-se-á a consciência patriótica de modo especial pela fiel execução do serviço cívico próprio do Juventude Brasileira, na conformidade de suas prescrições (BRASIL, 1942, grifos nossos).

Apesar de Capanema compreender claramente que a educação deveria transmitir o conhecimento, a sua mais importante função seria a de proporcionar o entendimento do chamado "Espírito Brasileiro". Tal orientação se baseava nas tradições cristãs e históricas da pátria e na ideia de consciência da solidariedade Humana, prática da justiça e da fraternidade entre as pessoas, bem como nas relações internacionais. Assim, estabeleceu-se na constituição federal que a escola deveria formar uma verdadeira consciência patriótica, através de quadros capacitados com as características necessárias para colocar a educação a serviço da nação, construir uma realidade moral, política e econômica, por isso, Capanema defendia o ensino da religião e da educação moral e cívica, para formar e direcionar a mentalidade e caráter dos estudantes, de modo que se preparassem para viver harmonicamente na sociedade através da união entre as classes na construção de um país desenvolvido com cidadãos comprometidos e, acima de tudo, patriotas. O ministro pretendia criar o hábito nos jovens de frequentar a escola, tanto os destinados para ser parte da elite intelectual, quanto os que não estivessem destinados a governar, pois estes também deveriam se tornar bons cidadãos. Por isso, nos currículos se observa uma mudança:

> O equilíbrio que Francisco Campos tratara de estabelecer entre as humanidades e as ciências deveria ser substituído pela predominância da formação humanista clássica: o latim e o grego. Cuidava-se em substituir o aprendizado de física, química e ciências biológicas pelo estudo dos discursos e relatos heroicos de cidadãos e soldados na construção de impérios, mesmo póstumos. Este seria o tipo de formação adequada aos futuros "condutores das massas". Capanema afirma que o curso secundário, tal como o concebia, não era um simples desenvolvimento de um sistema amigo, mas "uma coisa nova. Esta novidade pode ser definida em primeiro lugar pelos lemas: consciência humanística e consciência patriótica". A formação humanística e a formação patriótica pareciam os instrumentos perfeitos para a tarefa difícil de organizar o Estado e suas instituições, moldando-lhes a forma e o caráter, atribuindo-lhes uma identidade - extensiva à nação - e preparando as novas gerações para aceitar e perpetuar a ordem que se criava. Tratava-se de transferir as "fidelidades" familiares, locais ou regionais, para a nação e para a pátria" (SCHWARTZMAN, 2000, p. 208).

Permanecem no secundário propedêutico dois aspectos da reforma Campos: a exigência de exame admissional e a idade mínima de 11 anos para ingressar no ginásio.

O Decreto-Lei afirma que, por meio dos estudos, o aluno deverá adquirir novos conhecimentos, e aperfeiçoar o espírito, os hábitos, enfim, desenvolver-se.

Na lei orgânica do ensino secundário propedêutico estava previsto o acompanhamento dos estudos dos alunos e as orientações educacionais, com o objetivo de auxiliar os jovens alunos em suas escolhas futuras e administrar a vida escolar no presente:

> Art. 80. Far-se-á, nos estabelecimentos de ensino secundária, a orientação educacional.
> Art. 81. E' função da orientação educacional, mediante as necessárias observações, cooperar no sentido de que cada aluno se encaminhe convenientemente nos estudos e na escolha da sua profissão, ministrando-lhe esclarecimentos e conselhos, sempre em entendimento com a sua família.
> Art. 82. Cabe ainda à orientação educacional cooperar com os professores no sentido da boa execução, por parte dos alunos, dos trabalhos escolares, buscar imprimir segurança e atividade aos trabalhos complementares e velar por que o estudo, a recreação e o descanso dos alunos decorram em condições da maior conveniência pedagógica (BRASIL, 1942, grifos nossos).

O decreto-lei indicava duas políticas como forma de democratizar o ensino secundário: a ampliação de vagas gratuitas nas escolas públicas e o controle sobre o valor das mensalidades nas privadas, conforme se estabelece nos artigos 89 e 90 (BRASIL, 1942).

Além dessas políticas, propunham como política de inclusão de estudantes pobres bolsas nas instituições privadas, a serem oferecidas por mérito.

O decreto previa, ainda, exames de suplência para certificação daqueles que, apesar de não frequentarem a escola, tivessem realizado estudos informalmente:

> Art. 91. Aos maiores de dezenove anos será permitida a obtenção do certificado de licença ginasial, em consequência de estudos realizados particularmente, sem a observância do regime escolar exigido por esta lei.

> Art. 92. Os candidatos aos exames de licença ginasial, nos termos do artigo anterior, deverão prestá-los em estabelecimento de ensino secundário federal ou equiparado.
> Parágrafo único. Os exames de que trata este artigo reger-se-ão pelos preceitos relativos aos exames de licença ginasial próprios dos alunos regulares dos estabelecimentos de ensino secundário.
> Art. 93. O certificado de licença ginasial obtido de conformidade com o regime de exceção definido nos dois artigos anteriores dará ao seu portador os mesmos direitos conferidos ao certificado de licença ginasial obtido em virtude de conclusão do curso de primeiro ciclo (BRASIL, 1942).

Seguindo a tradição da reforma de Campos, o sistema de avaliação e exames permaneceu. Existiam exames escritos, orais e práticos dispostos ao longo do ano, eram semanais, quinzenais e mensais, ao final do ano letivo eram realizados os exames finais, dividido em duas etapas, a primeira em dezembro e a última em fevereiro (BRASIL, 1942).

A fiscalização do sistema de ensino secundário criada durante o ministério de Francisco Campos fora mantida, o governo continuava a promover esforços no sentido de inspecionar as instituições de ensino públicas e privadas, conforme estabeleciam os artigos 75 e 76 do decreto.

Embora houvesse uma expansão do ensino secundário, bem como avanço na sistematização da educação escolar, preservou-se no ensino secundário propedêutico uma modalidade mais elitizada:

> Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das "individualidades condutoras" (ROMANELLI, 1986, p. 158).

Para Capanema, assim como para Campos, a educação deveria estar a serviço da nação, no sentido de construir uma realidade moral, política e econômica e o ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estando sujeito a procedimentos rígidos de controle de qualidade, a fim de selecionar os mais aptos para seguirem os estudos universitários, distribuindo os sujeitos sociais na divisão social do trabalho:

> O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômica, social do trabalho, a educação deveria servir ao desenvolvimento das habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, 205).

Desde a reforma de Campos edificava-se um complexo de redes escolares públicas, que correspondia à complexificação da sociedade naquela conjuntura de industrialização e urbanização:

> (...) Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o grande "exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação "e outra ainda para as mulheres. “A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação” (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000, p. 205).

De acordo com Kuenzer (2000) o principal critério para conquistar o direito de prosseguimento de estudos era o meritocrático, o qual não se desvinculava do critério de classe, uma vez que a burguesia tinha mais recursos, tanto para manter os estudantes estudando como atividade única, como também de oferecimento de contato com bens culturais.

Esses bens cujo acesso era limitado, mediante as condições econômicas da classe trabalhadora que cedo inseriam os filhos no mundo do trabalho para sobreviver, seja doméstico, seja assalariado, cuja atividade competia com os estudos, pelo tempo disponível para escolarização:

> O acesso ao nível superior se dá pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente reconhecidos como válidos para formação daqueles que desenvolveram as funções de dirigentes (KUENZER, 2000, p. 14).

Aos estudantes que não passavam no exame de admissão ao secundário, a alternativa era se direcionarem outras modalidades de ensino: industrial, agrícola, comercial e normal.

O Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942 é a síntese da política educacional nos tempos de Vargas: aos pobres a formação para o trabalho e o projeto de vida, aprender um ofício, formar-se moralmente, se tornar um operário capaz de produzir mais; aos ricos, o ensino secundário e a possibilidade de ingressar no ensino superior, usando para isso do discurso nacionalista, de valorização da cultura nacional de engajamento do estudante com o futuro da nação:

> A reforma do ensino secundário de 1942 ficaria em síntese caracterizada pela intenção de consolidar a escola secundária como principal instituição educacional e, através dela, formar novas mentalidades, criar uma cultura nacional comum e disciplinar as gerações para garantir a continuidade da pátria. Através dela, também, esperava-se produzir uma nova elite para o país. Uma elite católica, masculina, de formação clássica e disciplina militar. A ela caberia a condução das massas e a ela estaria reservado o acesso ao ápice da pirâmide educacional (SCHWARTZMAN; *et al.*,2000, p. 219).

A rigidez do sistema avaliativo durante o curso, o exame de admissão exigente tornava o acesso e a permanência nesse ramo de ensino muito difíceis aos mais pobres que muitas vezes

não tinham sequer o acesso ao ensino primário, quanto mais ao secundário (ROMANELLI, 1986).

Capanema deu continuidade ao sistema educacional elaborado por Campos, foi mantido o sistema de direcionamento para carreiras superiores do ensino secundário propedêutico.

O Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, também conhecido como lei orgânica do ensino industrial, estabelece as bases para o ensino industrial no país. Foi uma medida concreta do governo Vargas para garantir a qualificação da mão de obra por meio de um sistema de formação que seria válido em todo país, em resposta aos requisitos conjunturais do momento econômico de expansão industrial:

> Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca (BRASIL, 1942).

Tal decreto buscava atender o interesse dos trabalhadores, ao proclamar a preparação para o trabalho e a formação humana, no sistema público de ensino. Os empresários poderiam contar com uma política de qualificação que viria a elevar da mão de obra, e o país teria ampliadas as bases para o crescimento do capitalismo industrial. O decreto estabelecia ainda um currículo de formação geral com justaposição de disciplinas de conteúdos propedêuticos e profissionalizante numa mesma grade curricular:

> Art. 3º O ensino industrial deverá atender:
> 1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
> 2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
> 3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura (BRASIL, 1942).
> Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:
> 3. No currículo de toda formação profissional, incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador (BRASIL, 1942).

A orientação geral para estrutura curricular nesta modalidade de ensino profissional conferia ênfase à formação técnica industrial com vistas ao domínio de conteúdos do trabalhado em cada posto, numa conjuntura de organização do trabalho Taylorista-Fordista em que se exigia o domínio sobre as tarefas em cada posto:

> Art. 4º O ensino industrial, no que diz respeito à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:
> 1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
> 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.
> 3. Aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados.
> 4. Divulgar conhecimentos de atualidades técnicas.
> *Parágrafo único.* Cabe ainda ao ensino industrial formar, aperfeiçoar ou especializar professores de determinadas disciplinas próprias desse ensino, e administradores de serviços a esse ensino relativos (BRASIL, 1942, grifos nossos).

A orientação geral de qualificação especializada para a atuação num posto de trabalho demanda uma organização do trabalho escolar própria, e, consequentemente, professores preparados para se ministrar esse tipo de formação.

A modalidade de ensino industrial estava dividida em primeiro ciclo, básico, de maestria, artesanal e aprendizagem; e de segundo ciclo, técnico e pedagógico. Para ingresso no segundo ciclo o pré-requisito ter cursado o secundário propedêutico ou o primeiro ciclo do curso industrial. Trata-se do aprofundamento do modelo de vários itinerários que o estudante poderia seguir. Apenas o curso técnico dava acesso ao ensino superior:

> Art. 6º O ensino industrial será ministrado em dois ciclos.
> § 1º O primeiro ciclo do ensino industrial abrangerá as seguintes ordens de ensino:
> 1. Ensino industrial básico.
> 2. Ensino de mestria.
> 3. Ensino artesanal.
> 4. Aprendizagem.
> § 2º O segundo ciclo do ensino industrial compreenderá as seguintes ordens de ensino:
> 1. Ensino técnico.
> 2. Ensino pedagógico (BRASIL, 1942).

Salienta-se que, a partir de 1942, as escolhas se davam entre as modalidades de ensino secundário propedêutico ou profissionalizante. Em 1943, o Decreto-Lei nº 6.141 instituiu o ensino profissionalizante comercial; em 1946, o Decreto-Lei nº 8.621 instituiu o ensino normal; e o Decreto-Lei nº 9.613, o agrícola (ROMANELLI, 1986).

Havia a possibilidade de mudança de percurso, mas devido à estrutura curricular o aluno teria que reiniciar, os estudos, em caso de mudança não podendo aproveitar as disciplinas cursadas anteriormente, pois cada carreira do ensino técnico era específica e regida por uma norma própria.

A duração determinada dos cursos industriais, pelo artigo 23, era de quatro anos; curso de maestria, de dois anos; e técnico de três ou quatro anos; e o pedagógico, de um ano (BRASIL, 1942).

O decreto referente ao ensino industrial explicita a preocupação dos legisladores em articular o nível primário e os ulteriores, porém ele não diz respeito a continuidade e aprofundamento dos conteúdos, mas às possibilidades de terminalidade, certificação e progresso no sistema educacional. Por isso, embora o egresso do ensino técnico pudesse se candidatar a uma vaga em cursos de nível superior, eles deveriam necessariamente, ser relacionados ao curso concluído:

> Art. 18. A articulação dos cursos no ensino industrial, e de cursos deste ensino com outros cursos, far-se-á nos termos seguintes:
> I. Os cursos de formação profissional do ensino industrial se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.
> II. Os cursos de formação profissional do primeiro ciclo estarão articulados com o ensino primário, e os cursos técnicos, com o ensino secundário de primeiro ciclo, de modo que se possibilite um recrutamento bem orientado.
> III. É assegurada aos portadores de diploma conferido em virtude de conclusão de curso técnico a possibilidade de ingresso em estabelecimento de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso técnico concluído, verificada a satisfação das condições de preparo, determinadas pela legislação competente (BRASIL, 1942).

O ensino industrial priorizada a formação técnica, más vinculada à humanista, ao incluir no currículo as atividades corporais e a música. Um outro aspecto a destacar é o caráter sexista do secundário:

> Art. 26. Os alunos regulares dos cursos mencionados no capítulo anterior serão obrigados às práticas educativas seguintes:
> a) educação física, obrigatória até a idade de vinte e um anos, e que será ministrada de acordo com as condições de idade, sexo e trabalho de cada aluno;
> b) educação musical, obrigatória até a idade de dezoito anos, e que será dada por meio de aulas e exercícios do canto orfeônico.
> § 1º Aos alunos do sexo masculino se dará ainda a educação prelimitar, até atingirem a idade própria da instrução militar.
> § 2º Às mulheres se dará também a educação doméstica, que consistirá essencialmente no ensino dos misteres próprios da administração do lar.
> Art. 27. São isentos das obrigações referidas no artigo anterior os alunos que façam curso de mestria sob o regime de habilitação parcelada (BRASIL, 1942).

Instituíram-se normas específicas para o culto cívico, bem como o ensino obrigatório da educação moral e cívica e a participação ativa nos eventos relacionados ao culto à pátria, uma característica peculiar ao ministério de Capanema:

> Art. 49. Será organizado, em cada escola industrial ou escola técnica, um centro cívico, filiado à Juventude Brasileira.
> § 1º As atividades relativas à Juventude Brasileira executar-se-ão dentro do período semanal de trabalhos escolares, indicado no artigo 36 desta lei.

> § 2º Os alunos regulares, menores de dezoito anos, que faltarem a trinta por cento das comemorações especiais do centro cívico, não poderão prestar exames finais, de primeira ou de segunda época (BRASIL, 1942).
> Art. 50. Instituir-se-á, em cada escola industrial ou escola técnica, a orientação educacional, que busque, mediante a aplicação de processos pedagógicos adequados, e em face da personalidade de cada aluno, e de seus problemas, não só a necessária correção e encaminhamento, mas ainda a elevação das qualidades morais (BRASIL 1942).

A lei também determinava o acompanhamento dos alunos, por meio de observações, por parte da instituição escolar, com vistas a identificarem as aptidões dos alunos e os direcionar para cursos que mais conviesse a cada estudante:

> Art. 33. Nos estabelecimentos de ensino, em que funcionem vários cursos industriais, far-se-á, no começo da vida escolar, observação psicológica de cada aluno, para apreciação de sua inteligência e aptidões, e para o fim de se lhe dar conveniente orientação, de modo que o curso, que venha a escolher, seja o mais adequado à sua vocação e capacidade (BRASIL, 1942).

Quanto à caracterização das redes de ensino secundário, a legislação permitia também estabelecimentos equiparados, que eram estabelecimentos municipais, estaduais e privados, que deveriam atender uma série de exigências para poder oferecer o ensino nos padrões esperados pelo governo federal:

> Art. 60. Além das escolas industriais e escolas técnicas federais, mantidas e administradas sob a responsabilidade da União, poderá haver duas outras modalidades desses estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.
> § 1º Equiparadas serão as escolas industriais ou escola técnicas mantidas e administradas pelos Estados ou pelo Distrito Federal, e que hajam sido autorizadas pelo Governo Federal (BRASIL, 1942).

Ao governo federal caberia manter os estabelecimentos federais e determinar as regras gerais, ou seja, determinava as leis, a gestão, e como seria conduzida a questão da educação nacionalmente e mantinha estabelecimentos de ensino, mas permitia que outras esferas de poder mantivessem suas instituições de ensino industrial desde que se adequassem. Dessa forma a união compartilhava a competência do provimento da educação secundária com os outros entes federados e com a iniciativa privada. Haveria a constante articulação do ministério com os representantes do sistema econômico a fim de contemplar as demandas econômicas através do ensino industrial:

> Art. 71. Ao Ministério da Educação, além da administração de estabelecimentos federais de ensino industrial e da supervisão dos demais estabelecimentos da mesma modalidade de ensino existentes no país, nos termos desta lei, cabe a iniciativa das seguintes providências de ordem geral:

> I. Estudar, em permanente articulação com os meios econômicos interessados, um programa de conjunto, de caráter nacional, para desenvolvimento do ensino industrial, mediante a instituição de um sistema geral de estabelecimentos de ensino dos diferentes tipos.
> II. Estabelecer, mediante os necessários estudos, as diretrizes gerais quanto aos diferentes problemas do ensino industrial, mencionada quanto à caracterização das profissões a que se destina este ensino, à determinação dos conhecimentos que devam entrar na formação profissional relativa a cada modalidade de ofício ou técnica, à definição da metodologia própria do ensino industrial e à organização dos serviços escolares de orientação profissional (BRASIL, 1942).

A lei orgânica do ensino industrial estabeleceu uma política de controle, pelo poder central do país.

3.1 Aspectos políticos da Reforma

Segundo Rocha (2004), havia a perspectiva política liberal de construção de um projeto político que compreendia a educação como meio para a formação para a cidadania e democratização dos direitos à educação. Os intelectuais ligados ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, conforme reivindicavam: "(...) O escolanovismo norte-americano, como também o brasileiro, está ligado a certas concepções de John Dewey, que acreditava ser a educação o único meio efetivo para a construção de uma sociedade democrática" (SANTOS *et al.*, 2006, p. 134).

Capanema organizou um questionário nacional para conhecer professores, estudantes, jornalistas, escritores, cientistas, sacerdotes e políticos que serviriam para auxiliar na formulação do Plano Nacional da Educação. Ocorria, também, o debate entre os intelectuais que compunham o movimento da Escola Nova. A Igreja católica, que compreendia a educação como capaz de adaptar os desiguais a uma ordem hierárquica, preparar para a vida na sociedade de classes harmonicamente, também buscava influenciar na elaboração do plano. Dentre os adeptos da educação Católica havia aqueles que defendiam uma participação ativa do Estado no sentido de oferecer a educação moral e cívica, orientada por princípios religiosos. Para o ministro, a educação tinha o objetivo de formar o homem útil à vida social, preparando suas faculdades morais, intelectuais e físicas, com participação ativa da família e do Estado nesse processo (SCHWARTZMAN *et al.*, 2000).

É importante destacar que tais disputas ideológicas por uma orientação mais geral para escolarização se davam em um contexto que nem mesmo o nível de educação primária era democratizado, como podemos constatar pelo baixo índice de matrículas (Tabela 5):

Tabela 5 – Matrículas no ensino primário em 1940.

Regiões	População de 7-12 anos em 1940	Frequência à escola	%
Norte	240.588	153.404	63,76
Nordeste	1.627.682	493.534	30,32
Leste	739.517	177.170	23,95
Centro-Sul	4.140.808	2.381.645	57,51
Total	6.748.575	3.205.753	47,51

Fonte: Romanelli, 1986.

Apesar de os dados revelarem a urgência de políticas efetivas para o ensino primário, a lei orgânica para esse nível foi estabelecida somente em 1946, pelo Decreto-Lei nº 8.529 de dois de janeiro. As reformas Campos e Capanema ocuparam-se antes, de regulamentar o ensino secundário propedêutico e profissionalizante, que o primário, pois se tratava de governos envolvidos em atender os de formação dos filhos da classe média, que conseguiam chegar ao ensino secundário. Havia ainda uma demanda por regulação da educação privada que desde sempre na história da educação brasileira, atuou nesse nível de ensino desde o Brasil colônia.

De acordo com Schwartzman (2000)**,** ao final dos anos 1930, a maior parte das escolas secundárias eram de propriedade privada e o ministério buscava maneiras para estabelecer o controle sobre essas instituições de ensino. Para isso, estabelece um denso currículo do ensino secundário orientado para a formação da elite intelectual e torna o sistema de inspeção ainda mais rígida para fiscalizar as instituições particulares e públicas, visando manter o ensino nos parâmetros idealizados pelo Estado. Na reforma de Campos se previa que as instituições de ensino secundárias privadas que buscavam ser reconhecidas oficialmente nos padrões do governo deveriam requerer inspeção por dois anos através do ministério da educação. O custo decorrente desse processo seria da instituição de ensino que, após se validar, estaria apta à emissão de certificados, o que daria acesso ao ensino superior. Capanema manterá o sistema de fiscalização e validação das instituições de seu antecessor.

Essa reforma aprofundou e consolidou a reforma anterior, preservando a linha política, fortalecendo seu caráter dualista: para as elites, o ensino secundário que formaria os gestores do país; e aos estudantes advindos de setores menos pauperizados da classe trabalhadora, urbano, a formação profissional. “Na realidade, a Lei Orgânica do Ensino Secundário garantiu o conceito e a estrutura tradicional deste nível e, certamente, não garantiu aquilo que o momento exigia em termos de avanços do ensino secundário” (ZOTTI, 2006, p. 6).

O ensino secundário exercia uma função seletiva, distribuindo os alunos aos cursos profissionais aos diferentes ramos de ensino e no ensino propedêutico. Em ambos os ciclos, tanto do ciclo ginasial como do colegial, o currículo foi organizado objetivando a preparação de um grupo minoritário para o ensino superior. E quanto ao currículo, o contexto de industrialização orientou na valorização de conhecimentos científicos, sem, no entanto, minimizar o conjunto de conteúdos humanísticos que era característica do ensino secundário no Brasil. A reforma garantiu a profissionalização através do ensino industrial, porém sem deixar de existir um caminho para as elites ao ensino superior.

Romanelli (1986) destacou da exposição dos motivos anexada ao projeto que criou a lei orgânica do ensino secundário de 1942, a explicitação da ideia do ministro Capanema sobre a existência de um contingente de estudantes destinado a conduzir a sociedade e outro ao trabalho manual:

> É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942).

Compreendemos que os objetivos do ensino secundário mencionados pela exposição de motivos de Capanema evidenciados por Romanelli (1986) e as considerações acerca da concepção de ensino naquele período elucidadas por Zotti (2006) nos fornecem uma visão eludida dos objetivos reais do ensino secundário naquela conjuntura:

> Portanto, não há significativas alterações quanto à concepção histórica do ensino secundário humanista. O papel da elite de dirigir a sociedade, conforme seus valores e princípios permaneceram inalterados e, neste caso, a função do ensino secundário, enquanto preparatório ao ensino superior, também (ZOTTI, 2006, p. 8).

Boutin *et al.* (2015) reafirma que as reformas Campos e Capanema acentuaram a distinção entre trabalho intelectual para as classes dominantes e manuais para a classe trabalhadora. O ensino nessas reformas estaria a serviço do Estado para potencializar a ascensão do sistema capitalista, ao mesmo tempo em que transmitia ideologias que concorriam para perpetuação da ordem vigente. Essas políticas tiveram o objetivo de atrair os trabalhadores

para o mercado de trabalho e a educação seria uma estratégia que, ao mesmo tempo em que capacitava a mão de obra dos trabalhadores assalariados, também formava a elite dirigente do país. Essa maneira de se organizar o ensino vai contribuir para a ampliação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual.

Para Kuenzer (2000) a separação do ensino secundário e profissional e propedêutico para atender às exigências definidas pela divisão do trabalho (organizada e administrada pelo paradigma Taylorista/Fordista) foi complementada com a criação dos sistemas SENAI, em 1942, SENAC, em 1946, pela iniciativa privada.

Segundo Kuenzer (2000), a partir de 1961, quando é criada a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos oferecidos pelo SENAI e SENAC passam a ter a equivalência de nível fundamental (1º grau) e técnico (2º Grau). A lei 4024/61 possibilitou que todo concluinte de ensino secundário - seja propedêutico, seja profissional – teria direito a participar dos exames vestibulares para ingresso no ensino superior.

O desenvolvimento dos setores terciário e secundário, os novos ramos profissionais, levam ao reconhecimento dos saberes profissionais. Inicia-se a justaposição nos currículos de projetos pedagógicos humanistas e clássicos com alternativas profissionalizantes. Desse modo, não se alterou a existência de dois projetos pedagógicos distintos, sendo um voltado para atender a formação profissional de trabalhadores e outro, para os trabalhadores intelectuais (KUENZER, 2000).

Schwartzman *et al.* (2000) observa, na reforma Capanema, uma educação voltada para incluir o estudante no projeto de sociedade idealizado pelo ministério e pelo governo. Vargas governava em muitos aspectos de forma autoritária, ao criar órgãos de censura, como o departamento de imprensa e propaganda, fechar o congresso e fazer uso de uma estrutura policial voltada para reprimir opositores políticos. Dessa maneira, compreende-se que Capanema tentava, através da educação, cooptar os estudantes para a base de apoio ao governo.

Para Buffa (1987) a educação seria capaz de reproduzir ideias políticas e filosofias capazes de promover a sociedade capitalista como sociedade ideal. Capanema não só fez uso desse recurso como também procurou através do sistema de ensino, inserir o estudante no projeto de Estado capitalista e autoritário que estava posto naquele momento histórico.

Gramsci (1982) aponta que isso é uma característica básica da escola capitalista, a qual se organiza para atender às demandas de força de trabalho, seja na educação básica, que ensinam a disciplina do trabalho – portanto, profissionais – seja nas escolas profissionalizantes de formação prática para um ofício. Em nome da liberdade, cria-se uma escola cada vez mais complexa e segmentada.

O surgimento das escolas técnicas e escolas profissionais, decorreu das demandas da expansão industrial. A criação de escolas profissionais que direcionam o estudante para uma determinada carreira profissional é uma consequência da industrialização e do capitalismo, uma escola interessada. A divisão da escola em clássica e profissional parte de uma organização racional, de modo que as classes dominantes frequentam as escolas clássicas e as classes instrumentais a escola profissionalizante. Nesse processo, cada vez mais as escolas vão se segmentando e especializando-se em um ramo da atividade prática (GRAMSCI, 1991).

Desse modo, a sociedade moderna criou uma tendência nas escolas, que se tornariam lugar para formação dos trabalhadores, dirigentes, especialistas e de um grupo de intelectuais que lecionariam nesses estabelecimentos, de modo que: "(...) foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas indicadas mediante uma precisa individualização. (GRAMSCI, 1991, p. 117).

Observamos que as reformas de Campos e de Capanema ocorreram na conjuntura do avanço da industrialização e expansão do taylorismo-Fordismo. E que a estratégia utilizada pelo governo foi de instituir uma modalidade de ensino propedêutica que, embora possuísse um currículo amplo, segmentava a formação em itinerários formativos que objetivavam posteriormente uma função na divisão social do trabalho. Compreendemos essas reformas não como inovações da época, mas uma tendência de países que passaram pelo avanço da industrialização.

Essa tendência a segmentar a educação nas reformas estudadas cindiu a educação em diversas modalidades de ensino secundário, inclusive profissionais, cuja análise foge de nossa pesquisa. Embora tenhamos apresentado outras modalidades de ensino secundário, ressaltamos que foi a critério de informação, sendo apresentadas de forma sucinta a lei orgânica do ensino secundário industrial de 1942 e o ensino secundário comercial de 1931, bem como mencionamos as modalidades comercial, agrícola e normal da gestão Capanema. Deixamos então essa temática para estudos posteriores.

O nosso objeto de pesquisa é a Lei nº 13.415/2017. Portanto, estudar de maneira pormenorizada as modalidades profissionais foge ao escopo deste trabalho, pois nosso foco é com a formação propedêutica das reformas Campos e Capanema de forma a saber se existem de fato possíveis permanências desses decretos na reforma de 2017, Lei nº 13.415/2017.

4 ANTECEDENTES DA REFORMA 13.415 DE 2017, NA CONJUNTURA NEOLIBERAL

Neste item pretendemos fazer uma revisão bibliográfica para situar no campo das políticas educacionais a reforma educacional de Temer de 2017, Lei n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, bem como retomar as políticas neoliberais para melhor situar nosso objeto de estudo.

O neoliberalismo como teoria tem início após a segunda guerra em 1944. Na obra *O caminho da servidão*, Hayek sistematizou o conjunto de ideias econômicas neoliberais. Encontram-se nessa corrente de pensamento os seguintes pressupostos: ataque ao planejamento da economia, supervalorização das empresas e dos indivíduos, crítica ao intervencionismo econômico estatal nas livres trocas entre indivíduos e empresas na perspectiva da regulação e utilização do conhecimento como fundamental para decidir onde alocar os recursos na economia. Hayek teve como aliados: Milton Friedman, Karl Popper, Lioel Robbins, Ludwing Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyr e Salvador de Madrija, que buscaram superar o Keynesianismo. Foi fortalecida no contexto de pós Segunda Guerra Mundial a Sociedade Mont Pèlerin, organização internacional muito articulada que promovia encontros a cada dois anos preparando as bases para um novo tipo de capitalismo. Para Hayek, o estado não deve organizar a engenharia social, mas atenuar a desigualdade criada pela justiça do mercado e ser um protetor da ordem espontânea (ANDERSON, 1995).

Hayek entendia que o mercado era como um sistema de informação no qual os preços, lucros, altos e baixos, e salário, seriam mecanismos de distribuição de informações entre os agentes econômicos. A intervenção do Estado no mercado é negativa, pois não permite o seu conhecimento real dos preços. As necessidades do mercado, assim como as vontades humanas, são mutáveis e impossíveis de se prever e controlar. As duas únicas funções do Estado seriam fornecer uma estrutura para o mercado e prover serviços que ele não pode oferecer. A respeito das necessidades dos indivíduos, afirma que antes, precisamos das regras do jogo, do que de valores e objetivos comuns.

Durante os 20 anos após a segunda guerra mundial, os pressupostos do Neoliberalismo ficaram latentes, não sendo postos em prática, pois nos anos 1950 e 1960 a participação direta ou indireta do Estado fez a economia capitalista prosperar na conjuntura do *welfare state*. Na década de 70, as economias mundiais entraram em um grande processo de recessão que fez com que grandes e médias plantas industriais produzissem abaixo de sua capacidade; as taxas de crescimento se tornaram baixas, enquanto a inflação aumentava. É nesse contexto que as

ideais neoliberais ganham força. Ascendem ao poder no final dos anos 1970 dois presidentes neoliberais em duas potências capitalistas, Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra, e Ronald Reagan, em 1980, nos Estados Unidos.

As principais ideias colocadas em prática com variações entre os países foram a tática de promoção de políticas que geravam desemprego, para enfraquecer o movimento sindical e justificar a retirada de direitos e vantagens dos trabalhadores adquiridos ao longo dos anos de 1950 e 1960. Na verdade, havia um discurso de que era natural um determinado número de desempregados e era até interessante para acirrar a competitividade e estimular a busca por qualificações. Além disso, a situação de carência de empregos levava à ideia de que se os trabalhadores renunciassem a direitos que oneravam os patrões, poderiam colaborar para fomentar os novos postos de trabalho.

Desse modo, seria possível que as empresas poupassem e fizessem novos investimentos, havendo equilíbrio na balança de pagamentos por parte do estado e o superávit comercial e de serviços gerando recursos para as empresas. Caberia ao Estado usar os recursos excedentes para investir em infraestrutura, o que permitia à iniciativa privada novos investimentos. Trata-se da diminuição da participação do Estado como agente regulatório de setores da economia por meio do estabelecimento de uma política de privatizações. A realização de reformas fiscais objetivava incentivar os agentes econômicos, reduzindo as taxas sobre investimentos, bem como a redução na taxação das maiores rendas incentivariam os agentes econômicos. Haveria o retorno ao dinamismo econômico, havendo crescimento quando a estabilidade monetária e os incentivos essenciais houvessem sido restituídos, apesar do aprofundamento das desigualdades sociais, pois:

> Os governos de Thatcher controlaram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre rendimentos altos, aboliram os fluxos sobre controles financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação antissindical e cortaram gastos sociais -, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. (ANDERSON, 1995, p. 12)

A redução de gastos públicos de forma progressiva com a educação, saúde, assistência ao trabalhador desempregado, previdência, entre outros, são exemplos de transformação do Estado de bem-estar em Estado mínimo neoliberal. Com mais recursos disponíveis, o Estado direcionaria seus investimentos em setores de serviços públicos que contribuem para aumentar a produtividade, o aumento do produto interno bruto, e o superávit, que resulta em benefícios para frações financeiras, rural, industrial e comercial da burguesia nacional e internacional.

As políticas neoliberais e sua ampliação de desigualdade entre os indivíduos também proporcionaram mudanças no campo político, no sentido de expansão da dominação econômica dos países capitalistas mais desenvolvidos para com os menos desenvolvidos. A dominação econômica também se tornou política, pois a formação de governos neoliberais nos países menos desenvolvidos se tornou lucrativa e entre os países desenvolvidos e demais países, entre as empresas privadas com a formação de monopólios, oligopólios e a incorporação e falência de diversas empresas, e entre as pessoas físicas mais ricas e as mais pobres. Internamente se destinariam recursos para o aprimoramento do aparelho repressivo, polícia e exército, que precisariam estar mais bem preparados para enfrentar os contingentes de desempregados e descontentes. Internacionalmente, o neoliberalismo proporcionou a livre circulação de capital via investimentos em diversas localidades e seu retorno via remessas de lucro, assim como a formação de grandes monopólios e oligopólios de abrangência internacional com acentuada diminuição da competividade do capitalismo já observada na América Latina:

> O movimento do capital financeiro vem beneficiando os grandes grupos multinacionais. No momento em que se transferem para outros países, eles enfraquecem e quebram resistências de toda ordem para a penetração e ampliação dos grandes grupos. Assim, percebe-se uma perfeita coerência com política neoliberal: enfraquecem-se os países do terceiro mundo; desarticulam-se os mecanismos de entraves à penetração de multinacionais em setores reservados; compram-se estatais e empresas de pequeno e médio porte; enfim, ampliando-se o poder da iniciativa privada em face ao recuo do estado (CERQUEIRA, 1995, p. 179).

As barreiras protecionistas foram mantidas nos países industrializados e rompidas nos países em desenvolvimento. O capital financeiro se tornou mais atrativo que os investimentos produtivos e os departamentos financeiros das empresas tornam-se fundamentais:

> (...) no que concerne à movimentação dos capitais financeiros, indo por um lado sempre para países onde a combinação de estabilidade política e financeira, combinadas com as taxas de juros atrativas e, por outro lado, saindo (fugindo mesmo), ao menor sinal de risco. (CERQUEIRA, 2008, p. 178).

No Brasil, desde o início da década de 1990, tem início a aplicação de um projeto neoliberal abrindo sua economia para o capital internacional, como privatização de grandes empresas nacionais, tentativas iniciais de desregulamentação de direitos trabalhistas.

As perspectivas são de crescimento do neoliberalismo ao redor do mundo, ampliando seu raio de atuação e hegemonia.

No âmbito internacional, os maiores beneficiados com essa política são as empresas multinacionais, pois expandiram seus negócios e realizaram fusões com outras empresas para

assegurar o domínio de mercados, proporcionando dividendos para os países sede, pelas remessas de lucros. Porém:

> (...) os mais prejudicados, identificando prioritariamente os trabalhadores desempregados e os países que não são desenvolvidos. A massa de trabalhadores e de beneficiários de planos de assistência e previdência sentem direta ou indiretamente o reflexo da política recessiva e das ações de governo que tiram ou reduzem benefícios conquistados ao longo de quatro a cinco décadas. A pressão dos grandes grupos respaldados por governos dos países desenvolvidos permitem a quebra de barreiras protecionistas (sob o argumento da liberdade do mercado) dos países subdesenvolvidos e em vias de desenvolvimento, de tal forma que aumenta o fosso existente entre essas economias (CERQUEIRA, 2008, p. 186).

Para Gentili (1996) o neoliberalismo é uma forma de poder vigorosa, caracterizada por uma série de ações políticas, econômicas e jurídicas que são apresentadas como saída para a crise do capitalismo nos anos 1970. Trata-se de um processo ideológico que resulta na construção de novo senso comum que fornece sentido, coerência e legitimidade para as reformas empreendidas. A corrente de pensamento econômico do neoliberalismo efetivou uma poderosa força de persuasão, por meio da reconstrução discursivo-ideológica que também se dá por diagnósticos, argumentações e retórica elaborada por seus intelectuais. As ideias neoliberais têm grande êxito ao fazer com que suas análises da crise e soluções sejam amplamente aceitas na sociedade a partir da construção desse novo discurso de senso comum fazendo com que vários segmentos da sociedade passam a reproduzir como sua essa interpretação da realidade.

Os governos neoliberais não se restringem a alterar a economia, legislações políticas e vida social, mas impõe a solução neoliberal como a única possível. Para além das justificativas por meio de teorizações acadêmicas para as resoluções dos problemas estruturais, era necessária a aceitação dessas concepções pela ampla sociedade. Os economistas Hayek e Friedman reconheciam a importância de a política acompanhar suas postulações para a sociedade. Hayek afirmou que toda forma de intervenção estatal é prejudicial e leva ao totalitarismo nazista ou socialista, e que o homem comum deveria aceitar a competição, uma vez que o mercado, por si, era capaz de trazer o equilíbrio material e social. O intervencionismo estatal levaria à planificação e engessamento das aptidões dos homens, os desejos individuais não mais seriam sanados e não haveria liberdade de escolha (GENTILI, 1996).

Com a crise estrutural do modelo fordista de acumulação o neoliberalismo ganha espaço político:

> Durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, para orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde as nações do primeiro e terceiro mundo até uma das mais convulsionadas sociedades da Europa oriental (GENTILI, 1996, p. 2).

Para Oliveira (1995), a eleição de Collor em 1989 foi o marco para a implantação da agenda neoliberal como política oficial de Estado no Brasil, o qual era apresentado à sociedade como ineficiente e desperdiçador. O plano econômico aplicado seguiu as características fundamentais do neoliberalismo e os resultados imediatos foram a melhoria da economia, o desemprego e a ampliação das desigualdades sociais. O neoliberalismo no Brasil promoveu um processo de enfraquecimento das instituições sindicais e movimentos sociais que vinham se manifestando contrários a essa política.

A desregulamentação da economia se fundamentava na eficiência do mercado como contraponto ao burocratismo do Estado, e provém dessa política econômica a reversão de políticas universais de proteção social que se fundamenta no pós-guerra.

Para Del Priore *et al.* (2013) a eleição de Collor ocorre em um contexto de medo por parte das elites de que um candidato do partido dos trabalhadores vencesse e isso fez com que empresários, latifundiários e classes médias se aglutinassem em torno da candidatura de Collor.

Segundo Santana (2003), Collor de Melo foi eleito em uma conjuntura de mudanças econômicas, abertura comercial e privatizações. Durante seu mandato foram descobertos casos de corrupção, o que resultou no seu *impeachment*. O poder legislativo cassou seu mandato e seu vice, Itamar Franco, assume o cargo, num ambiente em que:

> A inflação cresceu a níveis assustadores, fazendo do Brasil o campeão latino-americano da inflação e um dos primeiros colocados no plano mundial. Apesar de algumas boas escolhas ministeriais, o presidente Itamar Franco revelou-se inseguro e inábil politicamente. (FAUSTO, 2009, p. 556)

Seu ministro da fazenda, Cardoso, lança um novo plano econômico que visa combater a inflação e estabilizar a moeda. Os resultados do novo plano, como combate à inflação, estabilização da economia e paridade da moeda nacional com o dólar, facilitam a vitória na eleição de 1994 para Fernando Henrique Cardoso, supostamente responsável pela mudança positiva na economia.

Segundo Santana (2003), Cardoso aprofundou o processo de privatizações e abertura econômica que havia sido iniciada por Collor. A política de estabilização, controle de inflação, de privatizações e de controle das despesas públicas do período se fez ao custo do crescimento do desemprego e da dívida externa. A inserção das empresas nacionais na competitividade com

empresas estrangeiras promoveu a restruturação produtiva e a adoção de novos sistemas produtivos. Ocorrem nesse processo a flexibilização e precarização das relações de trabalho. Acerca do governo de Fernando Henrique Cardoso, que durou dois mandatos, Del Priore *et al.* (2013) afirma que:

> Durante oito anos de mandato são implementadas medidas econômicas voltadas à internacionalização da economia, privatização de empresas estatais, desregulamentação de mercados e controle de gastos públicos. Incentivos de várias naturezas são postos em prática para atrair os investimentos de capital estrangeiro de longo e curto prazo. Ao mesmo tempo o país entra em uma nova espiral de endividamento externo e desemprego crônico. Definida genericamente como neoliberal, tal política gerou controvérsias e ácidas críticas. (DEL PRIORE *et al.*, 2013, p. 292).

Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, foi eleito em eleições livres no ano de 2003, por sufrágio universal. Uma vez no poder, os ideais e objetivos pelo qual lutou acabaram por se modificar, começando pelas políticas econômicas, já que muitas delas se assemelhavam com as práticas do governo antecessor. A manutenção das altas taxas de juros, altos índices de desemprego, reajustes salariais tímidos, uma lenta reforma agrária, crescimento do agronegócio, manutenção dos contratos de venda das estatais e pagamentos de dívidas junto a órgãos internacionais são algumas das ações do novo governo.

Em meio a casos de corrupção, como o mensalão, a manutenção de políticas neoliberais e alegações de que as transformações ocorriam lentamente devido à herança de governos anteriores, Lula foi reeleito, em 2006, para governar no período de 2007 até o final de 2010. A volta do crescimento no número de empregos, aumento nos números favoráveis na balança comercial e o marketing em torno da descoberta de grandes reservas de petróleo pela Petrobrás, a autossuficiência em petróleo pelo país, colaborou para a reeleição de Luiz Inácio Lula da Silva.

Para Boito Jr. (2006), o governo Lula não é apenas uma continuação do governo Cardoso no sentido econômico, mas também um governo que amplia diversas práticas econômicas empreendidas por Cardoso. A grande burguesia nacional do setor agrário e industrial ascendeu ainda mais nesse novo governo. Mesmo com a ascensão da burguesia interna, o centro de poder continuou sob o controle do capital financeiro internacional.

De acordo com Paccola *et al.* (2018) o governo PT no campo econômico agiu da seguinte maneira:

> O modelo desenvolvido pelo PT como resultado da correlação de forças que se materializou no período foi responsável, portanto, por um duplo redirecionamento da política nacional, primeiro por vincular ao programa neoliberal uma rede de proteção social com intuito de reduzir altos índices de miséria e pobreza enfrentados pelo país e uma política de expansão da renda que, apesar do ritmo ameno, se mostrou constante; e, segundo, por beneficiar através da política econômica, outros setores da burguesia, neste caso nacional, que obtiveram ganhos significativos com esta política, entre elas os setores produtivos como a indústria, o agronegócio exportador, o setor petrolífero entre outros. (PACCOLA *et al.*, 2018, p. 272).

O governo Dilma apresentou uma política econômica de investimentos públicos em programas de aceleração de crescimento, mas sem deixar as práticas neoliberais de lado. Após 2013, devido às pressões populares e ao minguado crescimento econômico, as orientações neoliberais são ainda mais aprofundadas, mas o processo de contestação política já estava em curso avançado levando em 2016 a presidente Dilma a sofrer impeachment. A sustentação política do ambíguo projeto econômico só foi possível enquanto tais políticas não afetaram a hegemonia do capital financeiro e do neoliberalismo (PACCOLA *et al.*, 2018).

As propostas de educação dos anos 1990 estão em sintonia com o processo produtivo em transformação, são reflexos da diminuição da presença do Estado no financiamento, passando a se orientar pela concepção de Estado mínimo referenciada nos padrões mínimos internacionais do Banco Mundial:

> Usando uma expressão do senso comum, poderíamos definir as práticas públicas para a educação do Estado Mínimo como o princípio de "não gastar vela muita para defunto pouco" ou seja, não desperdiçar recursos públicos com uma educação científico-tecnológica e sócio-histórica de qualidade para todos, condição necessária para o exercício de uma cidadania que compreende o direito universal de participar da produção e consumo de bens materiais, culturais e políticos, uma vez que é dimensão estrutural do capitalismo o fato de que apenas poucos verdadeiramente cidadãos, e obviamente, é por estes que a natureza precisa ser preservada. Por meio da economia de recursos de toda espécie, como preconiza o banco mundial. (KUENZER, 1997, p. 94)

No próximo iremos de forma sucinta apresentar alguns aspectos das legislações educacionais que tiveram vigência após as reformas de Campos e Capanema. Reiteramos que a análise pormenorizada dessas legislações foge do escopo dessa pesquisa, mas decidimos trazer algumas informações sobre esses documentos legais para melhor situar o leitor numa perspectiva da história da educação. Desse modo, quando nos debruçarmos no objeto dessa pesquisa, que é a Lei nº 13.415 de 2017, o leitor estará melhor situado acerca de alguns acontecimentos anteriores ao objeto de pesquisa.

4.1 O ensino de segundo grau após a reforma Capanema até a reforma de 2017

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi a Lei n° 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Projeto de lei proveniente da câmara dos deputados. Essa legislação esteve em vigor por poucos anos, sendo substituída pela Lei n° 5.692/71.

Os elementos que resultaram na formação da 1º LDB tiveram início na década de 30 com a elaboração das políticas nacionais para educação. Nesse percurso se deram embates acerca da educação pública, privada, laica e religiosa. O resultado da 1º LDB foi obtido por meio de intensos debates no legislativo, decretos executivos e reflexões no mundo acadêmico no período que compreendeu de 1930 a 1961 (AZEVEDO *et al.*, 2014).

O Brasil nesse momento vivia um clima de conflitos ideológicos, repercussão da guerra fria e esses conflitos atingiam o debate sobre rumos da educação nacional. Economicamente o país estava inserido numa política de desenvolvimentismo e que demanda expansão da mão de obra. Desde 1948 estava presente na câmara dos deputados um anteprojeto da LDB. Os debates nesses anos estavam em torno de se encontrar maneiras para tornar o ensino mais prático e com mais relação com as demandas do setor produtivo (QUEIROZ *et al.*, 2018).

Após a redemocratização ocorrida no final do estado novo, no campo da educação passa a ganhar força: "(...) um movimento em prol da escola pública, universal e gratuita" (PIANA, 2009, p. 65).

Em linhas gerais a LDB de 61 estabeleceu que o ensino de nível primário pudesse ser oferecido em estabelecimentos públicos e privados. O documento legal permitia parceria com a iniciativa privada mediante bolsas de estudos, reformas, empréstimos e fornecimento de infraestrutura (PIANA, 2009).

Segundo Medeiros (2015), a LDB de 1961 estabeleceu as diretrizes para o ensino primário. Essa modalidade ofertaria cursos de quatro anos de duração, cuja função seria de desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança e a sua integração no meio físico e social. A partir dos sete anos de idade o ingresso nessa etapa de ensino era obrigatório.

A educação nacional ficou dividida nas seguintes esferas: pré-primária; primária; de segundo grau médio cindida em dois eixos, ensino secundário e ensino técnico; de grau superior (AZEVEDO *et al.*, 2014).

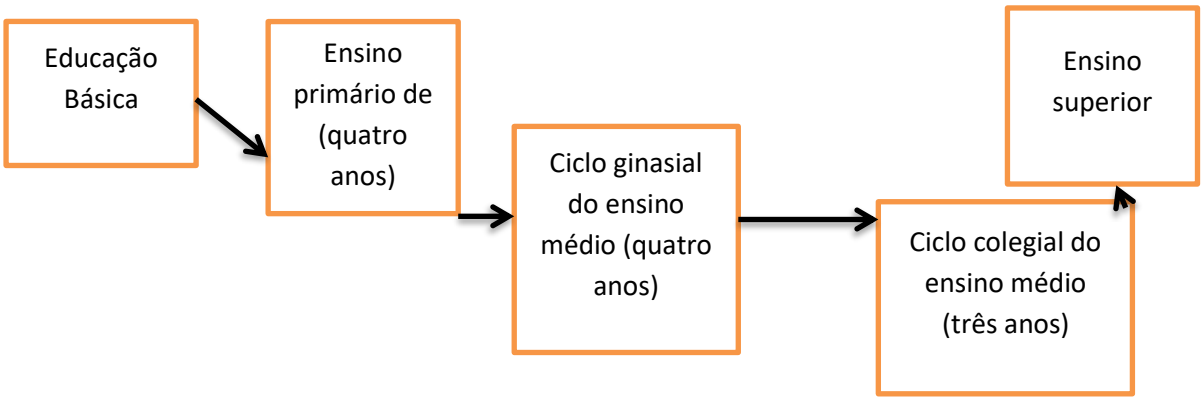
O ensino secundário, atualmente chamado de ensino médio, manteve a estrutura do período de Capanema, com o Ginasial de quatro anos e o Colegial de três anos, eliminaram-se as especializações, que dividiam em clássico e científico o ensino colegial. Outros cursos

também eram abrangidos nessa denominação, os cursos secundários – técnicos, industrial, agrícola e comercial. Assim como também existiram cursos secundários de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (MELO-SILVA *et al.*, 2019).

Como objetivo da educação a Lei nº 4.024/61 elencou que deveria preparar o indivíduo e a sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio. Existe uma preocupação com o conhecimento científico nessa LDB, inclusive se fez presente no dispositivo legal a importância de se destinar recursos para esses fins (MELO-SILVA *et al.*, 2019).

No fluxograma a seguir, Figura 4, pode ser observada como estava configurada a educação nesse momento:

Figura 4 - Educação básica na LDB de 1961, Lei n° 4.024/1961.



Fonte: Elaborada pelo autor.

A primeira LDB teve como norte os preceitos do texto constitucional em seu sentido de organizar e dividir os níveis de ensino. Foi evidenciado o papel do conselho nacional de educação (CNE) que deveria servir de apoio ao ministro e de ser fiscalizador da execução das responsabilidades da União. (AZEVEDO *et al*., 2014).

Nesse sentido houve também elevação de percentuais mínimos orçamentários para a educação por parte da União, elevou-se de 10% para 12%, conforme Queiroz *et al*., 2018.

Ficou definida a educação pré-primária até os sete anos de idade, em jardins de infância e escolas materna, cujo objetivo seria desenvolver e integrar os meios físicos e sociais das crianças. (AZEVEDO *et al*., 2014).

Além disso, o contexto exigiu uma formação escolar mais ampla, que permitisse não somente a continuação em estudos superiores, mas também uma preparação para a vida social,

especialmente para atender a um mercado produtivo mais evoluído tecnologicamente. (QUEIROZ *et al*., 2018).

A LDB de 1961 é considerada uma das mais importantes reformas do ensino nacionais por ter tratado de todos os ramos e níveis de ensino. Essa reforma também conferiu certo nível de autonomia aos sistemas de ensino estaduais ao permitir certa flexibilização do currículo, pois o conselho nacional de educação (CNE) definia cinco disciplinas obrigatórias e deixava o restante para os sistemas de ensino locais decidir. (QUEIROZ *et al*., 2018).

Esse currículo era norteado por disciplinas, práticas educativas, formação moral e cívica, atividades complementares e orientação educativa e vocacional, acerca das orientações educativas:

> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 - LDB 4024/61 - introduziu oficialmente o "Aconselhamento Vocacional" nas escolas, sob a coordenação do orientador educacional. Assim, ao orientador "educativo e vocacional" caberiam as funções de orientação escolar, psicológica, profissional, da saúde, recreativa e familiar. Na Orientação Profissional, sua função seria identificar as aptidões individuais de todos os alunos, utilizando-se de todos os elementos da escola para desenvolver esse trabalho (MELO-SILVA *et al*., 2019, p. 7).

A LDB de 61 simbolizou o êxito na luta pela equivalência entre a formação acadêmica e a formação ligada ao mundo do trabalho. Até 1950, antes da lei n.º 1.076/1950 os estudantes dos cursos secundários industrial, comercial e agrícola eram impedidos de participar do secundário clássico e científico. Ficou permitido:

> "(...) o trânsito entre os ramos acadêmico e profissional, dando tanto aos egressos do ensino secundário quanto aos da educação profissional a chance de disputar vagas no ensino superior, mesmo havendo uma diferenciação dos currículos" (GOMES *et al*., 2017, p. 177).

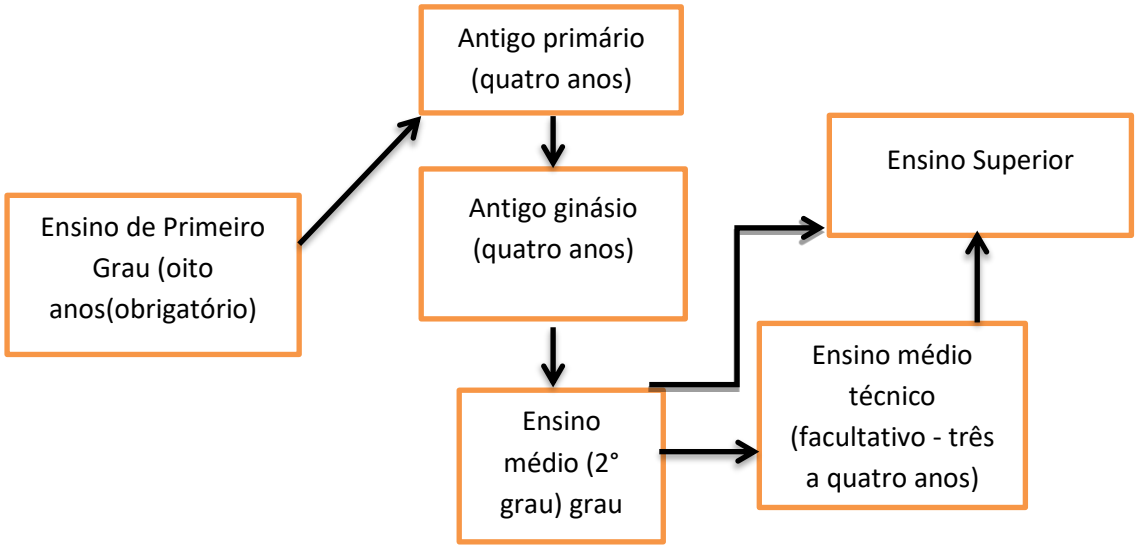
Foi com essa legislação que se rompeu em termos jurídicos com acesso restrito ao ensino superior, anteriormente na vigência da legislação de Capanema os estudantes egressos dos cursos profissionalizantes primários não tinham permissão para ingressar no secundário e posteriormente ao superior. Essa característica da educação nacional esteve vigente desde os tempos de Vargas. (AZEVEDO *et al.*, 2014).

Datada de 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5692 de 1971 foi um projeto de lei do poder legislativo. Essa legislação fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. Por primeiro grau ficou compreendida a educação primária, cuja extensão se dava do primeiro até o oitavo ano. O segundo grau compreendia de três a quatro anos de duração, correspondente ao nível médio. Trouxe a qualificação para o trabalho como um dos objetivos diretos da educação.

Mais tarde, a Lei nº 7.044 de 1984 alterou esse objetivo, o substituindo-o por preparação para o trabalho.

Com a Lei nº 5.692/71, foi a primeira vez em que se instituiu a obrigatoriedade de oito anos de estudos para os estudantes. O fluxograma a seguir, Figura 5, apresenta a estruturação do ensino de primeiro e segundo graus durante a vigência dessa legislação.

Figura 5 - Ensino de primeiro e segundo grau Lei n° 5.692/71.



Fonte: Elaborada pelo autor.

O modelo econômico, implementado a partir de 1964, dificultava a ascensão de novos empreendimentos de pequeno porte, restando para a classe média o caminho do crescimento profissional e econômico nos setores públicos ou privados, cada vez mais dependentes da qualificação profissional de ensino superior. Nesse momento houve uma demanda por vagas nas universidades, fomentando o crescimento da iniciativa privada no setor de educação superior (CUNHA, 2014).

No contexto da passagem dos anos 1960 para 1970 houve muitas manifestações estudantis por mais verbas e estrutura para o ensino superior, as quais impactaram na forma como o governo federal iria tratar a questão do ensino superior e o básico (CUNHA, 2014).

O governo militar optara por buscar equilíbrio na aplicação de verbas da educação no superior, no primário e no médio, priorizando esses últimos ao oferecer ensino obrigatório de oito anos para toda população escolarizável (CUNHA, 2014).

Segundo Saviani (2008) o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES) compreendia que a educação básica deveria proporcionar a formação de recursos para o desenvolvimento da

ordem capitalista, sendo que no nível médio de formação geral o intuito deveria ser a formação profissional, garantindo o fornecimento dos profissionais que as empresas necessitavam.

Cunha (2014) aponta que os EUA, por meio da Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), firmaram acordo de cooperação na área educacional com o Ministério da Educação e cultura (MEC). Houve o oferecimento de suporte técnico por meio de profissionais que apoiariam as secretarias estaduais, forneceriam apoio financeiro e técnico e treinamento de profissionais nacionais, objetivando a construção de um projeto de educação que estivesse de acordo com a política de modernização conservadora.

O alinhamento ideológico com os EUA após 1964 facilitou o recebimento de recursos do USAID. Em 1965, devido a um contrato entre o MEC e os EUA, vieram técnicos em políticas educacionais para o Brasil visando modificar a estrutura educacional, vindo a formar a equipe de planejamento do ensino médio. Foram criadas escolas-modelo de ensino ginasial orientando para o trabalho, com os recursos oriundos do estrangeiro, que "(...) caracterizavam-se por oferecer um ou mais focos profissionalizantes, conforme sua localização geográfica e econômica" (CUNHA, 2014, p. 916). Eram oferecidos cursos de artes industriais, técnicas comerciais ou técnicas agrícolas e educação para o lar. Foi a partir dessas experiências que, mais tarde, foi elaborada a Lei nº 5.692/71.

A Lei nº 5672/71 transformou o ensino secundário, ensino normal, ensino técnico industrial, ensino técnico comercial e ensino técnico agrícola em apenas um tipo de ensino, o profissionalizante. O ensino colegial propedêutico dividido em clássico e científico deixou de existir. O ensino de 1º ciclo, primeiro grau se converteu em formação geral de sondagem vocacional. O 2º ciclo, segundo grau, tornou-se a via para a profissionalização (CUNHA, 2014).

De acordo com Cunha (1977), no regime militar ocorreu o aumento de atividades profissionais relacionadas às funções burocráticas. Esse fato se deu no setor privado e desencadeou o aumento na demanda por ampliação de vagas no ensino superior.

Na década de 1960 e 1970 havia uma ideia muito difundida entre as bases do regime militar de que era necessária a edificação de uma nova reformulação do ensino, que atenderia às necessidades e exigências da realidade econômica em que o país se encontrava naquele momento, o milagre econômico. Nesse sentido a Teoria do Capital Humano, que, de acordo com Paiva (2001), associava o desenvolvimento econômico à educação, foi vista como fator de desenvolvimento, motor das etapas de avanço.

Para Rota Junior (2013), o processo de ampliação da escolarização das camadas não privilegiadas faz parte do movimento de constante revolução das estruturas produtivas dentro do capitalismo. Nesse contexto, a educação passa a ser vista como meio de mobilidade social.

A concepção de educação como fomentadora do desenvolvimento social sofre influência do movimento contínuo de reprodução do capitalismo e da estrutura produtiva. A teoria do capital humano propaga a ideia de retorno individual quando se investe em qualificação da força de trabalho. Essa teoria também favoreceu a difusão da crença da educação como responsável por diminuição da pobreza e desenvolvimento nos países subdesenvolvidos. Portanto, investir na qualificação do trabalhador elevaria sua capacidade de produção. Investir em si mesmo o transforma em capital humano.

Os indivíduos poderiam alcançar sucesso se fizessem investimentos para aprimorar sua capacidade de inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, fortaleceriam a formação e expansão do capital social, sendo uma solução mediante a: "(...) baixa produtividade e a inadequação da proposta educacional em relação ao momento histórico que o país atravessava, principalmente no que diz respeito às necessidades do mercado de trabalho" (KUENZER, 1988, p. 15).

Era urgente a estruturação de um novo modelo educacional que contemplasse os interesses do mercado de trabalho, pois até então a educação de nível secundário estava demasiadamente voltada ao ingresso no ensino superior e isso não correspondia à necessidade econômica daquele momento.

Para Nunes (2000), a Lei nº 5.692/71 trazia a formação profissional unida com a formação geral e de forma compulsória. Naquele momento, a escolarização era apresentada como promessa de ascensão social.

A Lei nº 5.692/71 tramitou na câmara dos deputados de modo que não recebeu sequer uma emenda de parlamentar, nem mesmo veto do presidente da época, mostrando alinhamento do legislativo com o regime (CUNHA, 2014).

A nova lei gerou elogios e críticas. Para uns estava dando uma função concreta ao segundo grau, a formação e direcionamento para o trabalho, não sendo mais um mero preparatório para o ensino superior. Porém, para outros não estava indo para a direção esperada. Houve reações por parte dos alunos que não ficaram satisfeitos com a redução da carga horária de disciplinas. No âmbito da gestão escolar houve críticas pela questão da falta de recursos para implementar a nova estrutura de ensino profissional compulsória. (CUNHA, 2014).

A Lei nº 5.692/71, do governo do General Médici, modificou o ensino primário e secundário. Houve a ampliação da obrigatoriedade de frequência na escola passando de quatro para oito anos. Criou-se o ginásio de oito anos, união do primário com o ginasial, configurando-se como ensino de 1º grau, e se criou o ensino de 2º grau de três anos, mas podendo chegar a quatro anos. No nível de segundo grau havia a profissionalização compulsória. A lei previa para

as séries iniciais do ensino de primeiro grau a aplicação somente da educação geral, que consistia nas disciplinas comuns aos diferentes currículos, havendo o predomínio destas em relação ao ensino especial nas séries finais, cuja predominância deveria ser de disciplinas voltadas diretamente para formação profissional (BRASIL, 1971).

Com relação ao ensino de segundo grau, neste deveria, segundo a lei, predominar o currículo especial voltado, no primeiro grau, para a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho e, no segundo grau, para a habilitação profissional. A iniciação e a habilitação profissional deveriam ser feitas em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional a partir de levantamentos periódicos renovados (BRASIL, 1971).

Por mais que se tenha imposto a profissionalização obrigatória, as classes mais abastadas tinham a preferência pelo ensino conteudista propedêutico. Dessa maneira, havia procura por escolas particulares que, na prática, ofertavam um ensino mais voltado ao ingresso no ensino superior que o profissional, voltado para ingressar no mundo do trabalho, embora houvesse arranjos curriculares que poderiam possibilitar ingresso no ensino superior, pois cada curso profissional acabava por dar acesso a uma área no ensino superior (CUNHA, 1977).

A proposta de profissionalização universal e compulsória não existia em lugar algum do capitalismo avançado. Foi elaborada e construída no Brasil, divergindo do ensino profissional dos EUA e da Europa. Naquele momento se compreendeu: "(...) uma reforma do Ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas no ensino superior (...)" (CUNHA, 2014, p. 920).

As relações entre trabalho e educação adotadas pelo Estado Militar estavam voltadas para uma visão utilitarista e imediatamente interessada de educação escolar, pois o final do 1° e do o 2° graus não se ocupava tanto em profissionalizar, mas formar todos para submissão à disciplina rígida das relações de trabalho alienadas, no capitalismo:

> (...) se resolveria ou atenuaria, de imediato, três problemas: um, político, o do protesto por vagas/verbas; outro, social e talvez passível de expressão política, a frustração de profissionais de nível superior com dificuldade de conseguir emprego nos moldes esperados; e outro, ainda, de caráter financeiro a diminuição (ou, pelo menos, atenuação do ritmo de crescimento) dos gastos públicos no ensino superior" (CUNHA, 2014, p. 920).

Dessa forma, buscou-se subordinar a educação à produção, onde "[...] a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho" (GERMANO, 2011, p. 176).

A reforma de 1971 estava baseada na concepção de que a conclusão do ensino médio poderia oferecer a profissionalização oferecendo: “(...) combater a frustração dos alunos, resultante de seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do nível médio, o que os estaria forçando a procurar escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional.” (CUNHA, 2014, p. 920).

Havia uma crença por parte de membros do governo de que havia grande demanda por técnicos por parte do mercado de trabalho, porém não havia dados que detalhassem tal situação (CUNHA, 2014, p. 920).

De acordo com Saviani (2015), ao se tentar universalizar uma proposta de educação profissionalizante para todos os que frequentavam o ensino de 2º grau sob a alegação de eliminar a dicotomia entre educação propedêutica para os ricos e profissional para os pobres, não se obteve sucesso.

O primeiro grau concedia diploma e terminalidade para jovens de idade de 14 anos e nesse período a idade mínima para trabalhar era de 12. Criou-se um mecanismo ideal para dar término nos estudos dos mais pobres que motivados pela realidade de pobreza, ingressavam no mercado de trabalho o mais rápido possível para ajudar no sustento da família, pois o ensino era obrigatório do primeiro ao oitavo ano, que coincidia com a idade de aproximadamente 14 anos. Esse fato se dava numa conjuntura de carestia e corrosão dos salários, e que a composição da renda familiar dependia, cada vez mais, do trabalho de todos os membros da família (SAVIANI, 2015).

Ao oferecer formação profissional no 2° grau, permitia-se ao aluno terminar os estudos com uma habilitação técnica específica, vindo a ingressar no mercado como profissional qualificado (SAVIANI, 2015).

O Parecer nº 45 de 1972 da Câmara de Ensino de 1° e 2° graus do Conselho Federal de Educação teve como objetivo fixar a carga horária a ser reservada para a parte profissional no ensino de 2° grau, mas como se tratava da introdução de algumas disciplinas que abordavam a questão do trabalho ou propunha atividades manuais, o 2° grau dentro de alguns ramos profissionais permaneceu com um currículo de formação geral. (CUNHA 2014).

Constava na preparação para os ofícios ligados aos setores da economia, primário, secundário e terciário, conforme apresentado na lista de formações profissionais de 2° grau, a reserva de uma carga-horária que variava entre 41 % e 47% voltada para educação profissional. Com relação ao ensino de outras habilitações não especificadas pelo parecer, deveria se reservar dentro de sua carga-horária 15% do total do curso de três anos para a formação profissional,

podendo-se destinar inclusive horas para a oferta de uma formação propedêutica (KUENZER, 1988).

As estratégias mudaram, mas permaneceu a política de apropriação da escola pública para a distribuição dos jovens de diferentes classes na divisão social e, para além disso:

> As sucessivas reformas educacionais significam, na sua essência, tentativas de amortecimento das contradições, tais como: reajuste das discrepâncias entre a composição e o volume dos egressos da escola e as necessidades da hierarquia ocupacional; controle das frustrações de certos seguimentos sociais; busca de legitimidade para governos carentes de representatividade social; contraposição às realizações socialistas etc. (MACHADO, 1991, p. 30).

Na reforma instituída pela Lei nº 5.692/71, o ensino de segundo grau se configurou em formação técnica, profissionalizante, que proporcionou a qualificação para o exercício de um ofício ou atuação em um posto de trabalho (MACHADO, 1991).

Em meados dos anos 1970 difundiu-se a ideia de que a profissionalização do ensino de segundo grau era inviável financeiramente e que, ao limitar o currículo a conhecimentos básicos tecnológicos de certas áreas, os custos seriam menores. Dessa forma, a profissionalização se efetivaria na hora que o estudante encontrasse um emprego (CUNHA, 2014).

Associações de gestores de instituições privadas de ensino passaram a fazer críticas aos custos da profissionalização forçada e universal. Tais insatisfações chegaram à câmara dos deputados; mais tarde, em 1975, ao executivo, com a posse do presidente Ernesto Geisel (CUNHA, 2014).

Na segunda metade dos anos 1970 o problema de inflação estava de volta e as políticas de crescimento econômico já não davam os resultados esperados.

O partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), agremiação que unia o que sobrou dos partidos políticos anteriores à ditadura, ganhava espaço político. Ao mesmo tempo surgiam disputas entre projetos políticos dentro das forças armadas. Desde o golpe de 1964 dois projetos estavam em disputa entre as forças que instituíram o novo governo: o de construir um regime ditatorial de tipo latino-americano e o de se institucionalizar um regime democrático de tipo americano, sem a presença de partidos de esquerda. Geisel defendia a ampliação de uma política de distensão, de apaziguamento, para minimizar a crise que se constituía, e a educação era um dos setores que estava gerando descontentamento (CUNHA, 2014).

O Parecer nº 76/75 do Conselho Federal de Educação (CFE) apontou que havia necessidade de se alterar a política de profissionalização compulsória e universal no ensino:

> (...) essa necessidade seria decorrente da falta de recursos financeiros necessários à implantação do ensino profissionalizante, escassez de docentes qualificados, das dificuldades criadas pela redução das cargas horárias por parte da educação geral, das dificuldades da cooperação das empresas, da carência de informações sobre o mercado de trabalho e outras (CUNHA, 2014, p. 927).

Essas dificuldades seriam advindas da elaboração da lei e de sua interpretação que transformava todas as escolas de ensino de segundo grau em escolas técnicas, mesmo não disponibilizando recursos suficientes para viabilizar esse modelo de educação.

O parecer traz uma nova interpretação da profissionalização do ensino de 2º grau, Em vez de profissionalização, enquanto transmissão de conhecimento específico limitado e pouco flexível, tornou a transmissão de educação profissionalizante básica, que teria caráter geral, de preparo para o trabalho. No ambiente escolar os estudantes receberiam conhecimento sobre problemas relacionados ao mundo da produção e dos serviços. Ocorreu um reforço nas cargas das disciplinas comuns nos currículos a partir do Parecer nº 76/75, porém este não pretendia eliminar as 130 ocupações profissionais presentes no ensino secundário, mas agrupar por áreas: saúde, eletrônica, edificações, administração, comércio e outras. O CFE, constituído de empresários e de representantes de empresários, não considerava mais conveniente naquele momento esse modelo educacional. Mais tarde, em 1981, o Parecer nº 860/61 revogou a formação profissional como requisito para obtenção do diploma de 2º grau e, por meio da Lei nº 7.044/84 "o termo *qualificação* para trabalho foi substituído por *preparação* no objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus" (CUNHA, 2014, p. 930).

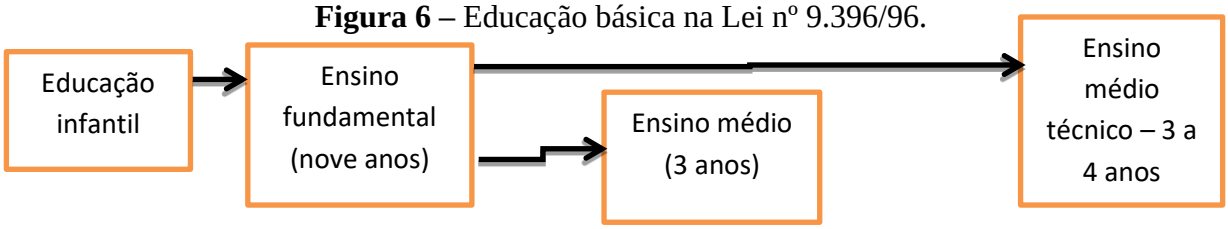
Como resultado no ensino superior, tornam-se mais complexos os exames vestibulares, deixando de ser apenas baseados em questões de múltipla escolha, passando a conter, também, questões dissertativas que teriam maior peso na nota final. Reforçava-se, mais uma vez, o caráter de elite do ensino superior que deveria ser cursado pelos melhores, justificando essa discriminação pela valorização da qualidade do ensino superior. A Lei nº 5.692/71 não logrou êxito na criação de uma escola única, reproduzindo a dicotomia entre formação geral e formação para o trabalho, no sentido de profissionalização, já que:

> (...) a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior referendado através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho (KUENZER, 1988, p. 20).

Datada de 19 de dezembro de 1996, a Lei nº 9.394, ficou conhecida como a LDB de 96. Foi projeto de lei que teve origem na câmara dos deputados. Estabeleceu como educação básica o período que compreende da pré-escola até o ensino médio quando o estudante teria por volta

de 17 anos. A obrigatoriedade do ensino ficou fixada em oito anos com a Lei nº 9.394/96, sendo ampliada pela Lei nº 11.274/2006 para nove anos e mais tarde por uma emenda constitucional, a n° 59/2009, elevou-se a obrigatoriedade para 14 anos. O fluxograma a seguir, Figura 6, apresenta como ficou definida a educação básica com a Lei nº 9.934/96.

Figura 6 – Educação básica na Lei nº 9.396/96.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi no governo de Cardoso que tivemos a aprovação dessa reforma da educação. Esse governo liderou um grupo de centro direita, que teve como norte a ortodoxia cambial e o ajuste fiscal. O projeto político econômico era o de construção de um país seguro para o capital internacional:

> Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos 90 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 97).

Na conjuntura da aprovação da LDB ficou perceptível que as propostas dos educadores estavam divergentes da proposta de educação do governo Cardoso, que, através da ação de parlamentares, arrastou o processo ao maior tempo possível para conseguir fazer com que a LDB estivesse em sintonia com o ideário governamental. A LDB de 96 foi aprovada num contexto de grande influência internacional acerca das soluções para a educação no país: UNESCO, CEPAL, BANCO MUNDIAL.

Dessa forma: "(...) o projeto educativo do governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital (FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 106). Essas ações no campo educacional foram inéditas: "(...) pela primeira vez, em nossa história republicana transformam o ideário empresarial e mercantil em política unidimensional do Estado" (FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 107). Acerca da educação média:" (...) a política foi de retroceder ao dualismo estrutural o

ensino médio acadêmico e o técnico" (FRIGOTTO *et al*., 2003, p 113). A concepção pedagógica que guiou a gestão Cardoso foi baseada em critérios mercantilistas e economicistas.

As linhas gerais da LDB de 96 já estavam elaboradas no governo Cardoso e foi influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial. No governo Cardoso:

> (...) o discurso oficial executa um movimento pendular entre a necessidade de assumir compromissos mais consistentes com o ensino médio e a perspectiva de manter uma política de enxugamento e redistribuição financeira na área educacional (BUENO, 2000, p. 14).

A reforma do ensino médio dos anos 1990 estava em sintonia com adequação a demandas econômicas, pois visava à melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações e poderia ser uma estratégia para oferecer educação técnica com terminalidade nos níveis médio e no recém-criado pós-médio (FRIGOTTO *et al*., 2003).

A Lei nº 9.394 de 1996 teve como central na elaboração de suas diretrizes a formação por competências e de habilidades, demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços que estava em evidência já naquele período, o toyotismo (FRIGOTTO *et al*., 2003).

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no governo de Cardoso visavam preparar os jovens para flexibilização das relações e do mercado de trabalho. Salienta-se que durante os dois mandatos desse presidente manteve-se a oferta de formação geral e a formação técnica para o trabalho, nas modalidades profissionalizantes e ensino médio (FRIGOTTO *et al*., 2003).

Surge nas últimas décadas do século XX a demanda por um novo perfil ocupacional do trabalhador sensível para com as novas exigências no campo educacional acarretando requisitos das capacidades físicas e intelectuais (FRIGOTTO *et al*., 2003). Os anos 1990 foram marcados por medidas paliativas para lidar com a situação da crise da educação como, por exemplo, o tele ensino utilizado por diversos estados do país. O ministério da educação adotou a perspectiva empresarial balizada por órgãos internacionais e o Estado assumiu essa perspectiva para toda a educação. Nesse sentido:

> (...) trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização (...) não é por acaso que a ideologia das competências e empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação." FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 108).

A educação mais uma vez estava guiada pelo eixo econômico, recomendou-se a redução de custos nos ensinos médio, profissional e superior, focando os gastos no ensino fundamental

e em programas de qualificação, sob a justificativa de melhoria na qualidade, políticas de extensão e modernização: "(...) está em jogo, nesse caso, a questão da responsabilidade pela oferta do ensino médio, não sua importância e necessidade" (BUENO, 2000, p. 9).

As reformas do ensino médio brasileiro em especial a organização do ensino a partir da LDB de 96, possuem as seguintes noções como plano de fundo: acerca da educação nessa conjuntura emergem concepções de que é relacionada à transformação social; bem como o conhecimento humano reduzido a conhecimento estratégico de fator desenvolvimento; o trabalho é reduzido a mero fator produtivo; as necessidades humanas se norteiam pela participação na economia (BUENO, 2000).

A perspectiva de expansão de oferta do ensino médio vinha junto da lógica de racionalização dos custos de sua implementação, que acarreta a busca por fontes alternativas de recursos além de liberar o poder público de grandes investimentos concretos no setor, fazendo uso de um extenso planejamento financeiro.

Caracteriza-se nesse momento uma concepção de: "(...) maior responsabilização por sua trajetória educacional, pautada em diferenças individuais e buscada no balcão de múltiplas ofertas do sistema e do mercado" (BUENO, 2000, p. 14). Acerca das diretrizes presentes na LDB de 96 a autora aponta:

> Em síntese, o que nos chama atenção é que as condições reais devem ajustar-se às diretrizes, e não as diretrizes às condições reais. Como é do conhecimento geral, aí não reside nenhuma novidade, o que é desanimador. Outra constatação é que enquanto as borboletas podem voar na mente dos iluminados, a escola deve ser realista e trabalhar nas condições existentes, por mais adversas que elas possam ser. (BUENO, 2000, p. 16)

Ferreti (2017) aponta que nos anos 1990 o governo Cardoso direcionou sua política educacional sob a orientação do documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e Relatório Delors (1998), cujos documentos enfatizam que a educação tem como objetivo promover tanto a difusão do progresso técnico quanto a coesão social.

Na perspectiva da educação técnica e profissional a política educacional do governo Cardoso foi alinhada ao liberalismo tanto em sua concepção quanto na prática. Com o Decreto nº 2.008/ 97 que resultou na separação do ensino técnico do ensino médio foi sinalizada:

> (...) uma nova forma de dualismo na educação a separar a educação média da educação técnica (...), os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 119).

Temos então a separação do ensino médio em dois, o voltado para a formação geral e ingresso no ensino superior, e o técnico voltado para a formação profissional.

O conceito de qualidade passa a utilizar de padrões provenientes do meio empresarial, como eficácia e eficiência, assentadas na teoria do capital humano. Assim como pela visão divergente da educação profissional, dividida em escolas de formação geral e outras profissionalizantes na conjuntura da LDB de 96. Os idealizadores da nova legislação formularam diretrizes que para os mesmos eram diretrizes indiscutíveis e que não precisavam serem debatidas demasiadamente. Acerca do ensino médio e profissional estão concepções que:

> (...) incluem, dentre outras coisas: necessidade indiscutível de fragmentação da estrutura educacional, a opção exclusiva por modelos de educação geral, a não-equidade, a distorção e o desperdício associados ao ensino técnico e à exigência de referenciais econométricos para a definição de políticas nessa área (BUENO, 2000, p. 10).

Os discursos ressaltando a revolução tecnológica e a competitividade estavam presentes na justificativa da LDB de 96. De acordo com Bueno (2000) se materializou uma visão pragmática e restrita do trabalho, tipificando como ocupação. Os artigos 35 e 36 da LDB de 96 enunciam termos como os seguintes: capacidade de adaptação com flexibilidade às novas condições de ocupação, domínio de princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Concepção também presente no art. 22, referente ao objetivo da educação básica (BUENO, 2000).

Com o avanço do neoliberalismo na América Latina e no mundo, o campo educacional continua como espaço de disputa por projetos de formação para responderem às demandas do capitalismo:

> Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental. (FRIGOTTO *et al*., 2003, p. 97).

A partir dos anos 80 aloca-se sobre o trabalhador a obrigação de se tornar empregável, devendo o próprio buscar a qualificação e adaptar-se à reestruturação produtiva do capital. No Brasil tem havido a organização do sistema educacional exclusivamente para adequações do sistema produtivo, ou seja, preparação para o mercado de trabalho. Isso em detrimento de um processo educativo com vistas a partilhar o conhecimento historicamente acumulado. Essa situação se dá em consonância com a ideologia meritocrática. Dessa forma: (...) “Há uma

relação, na sociedade moderna, entre as políticas públicas de educação e as ações do Estado" (ROTA JUNIOR, 2013, p. 181).

Nesse sentido a nova:

> (...) LDB de 1996, influenciada pela reestruturação das relações de produção, quando contém no seu texto a afirmação, a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos anteriores (...), evidencia o caráter meritocrático da proposta de sistema de ensino no final do século XX (ROTA JUNIOR, 2013, p. 178).

O modelo de desenvolvimento econômico de um determinado período histórico, inclusive na conjuntura da LDB de 1996, teve do Estado respaldo no sentido de reorganizar o sistema de ensino com vistas a otimizar o processo de reestruturação produtiva:

> Assim, a educação brasileira tem vindo, progressivamente, a direcionar-se para a formação para o trabalho de uma maneira cada vez mais sólida. A escola tornou-se o único lugar, na sociedade contemporânea, onde um indivíduo pode capacitar-se para o trabalho (ROTA JUNIOR, 2013, p. 181).

Shiroma *et al*. (1997) complementa que:

> Os anos 90 testemunharam a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo. A importância econômica atribuída à educação já fora tratada, em 1990, em um documento da Cepal, *Tranformación productiva con equidad*, em que pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais (SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 23).

Para os neoliberais, os sistemas de ensino sofrem com falta de produtividade, eficácia e eficiência. Eles desconsideram que seja uma crise de universalização, quantidade e extensão: "não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para gerenciar a política educacional, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes." (GENTILI, 1996, p. 4). Na concepção neoliberal os estabelecimentos de ensino sofrem uma crise gerencial, não de acesso ao ensino. Durante a segunda metade do século XX ocorreu um processo de expansão muito rápido das escolas sem se configurar uma expansão qualitativa. Trata-se de uma crise de produtividade decorrente da falta de qualidade e expansão desordenada:

> O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais (GENTILI, 1996, p. 4).

Dessa maneira efetivam uma busca pela capacidade flexível de adaptar a educação ao mercado de trabalho tendo a função social reduzida a isso. A educação deve apenas se limitar a inserir no mercado de trabalho, o restante é resultado do esforço individual (GENTILI, 1996).

Ao chegar ao poder e efetivar a redução do Estado no campo da intervenção na economia e demais esferas não se observam melhorias contundentes na educação. O resultado das políticas neoliberais mostra-se tanto em relação à educação, quanto ao aumento das desigualdades sociais, retração nos direitos sociais e desemprego. E dessa forma:

> Para nós que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes. (GENTILI, 1996, p. 13)

Para Ferreti (1997) a mudança do paradigma fordista/taylorista para o toyotista passa a exigir mudanças na qualificação do trabalhador, como resultado da atual demanda do capital de educação básica de qualidade, no sentido de formação de mão de obra polivalente e multifuncional. O novo paradigma de qualidade de educação reforça a ideia de formação do trabalhador, para "aprender a aprender", deixando aberta a necessidade de requalificação.

O modelo de competência surge enfatizando a capacidade de resolver problemas no processo produtivo a partir da posse de habilidades úteis. Os próprios cursos de formação deixam de ser introdutórios, abrangentes e passam a operar na linha de formação complementar para oferecer algo específico para uma determinada função no trabalho. Tudo não passa da fragmentação do conhecimento do trabalhador e daquilo que pode vir a aprender, sobretudo o processo em curso, que, além de mitigar as perspectivas dos trabalhadores, está diretamente ligado ao aumento no número de desempregados (FERRETI, 1997).

As competências seriam não transmissíveis, mas resultantes de um grupo de conhecimentos prévios e experiências concretas provenientes do mundo do trabalho real, sendo incorporadas por experiências sociais adquiridas no convívio com a família, na escola e no trabalho, passando a ser entendidas como atributo de cada indivíduo, uma resultante de elementos individuais e sociais (SHIROMA *et al*., 1997).

Desde a década de 1970 é possível apreender o crescente interesse dos empresários pelos temas educacionais decorrentes de análises de novas demandas relativas ao perfil do trabalhador

no contexto de reconfiguração do capitalismo. Esses interesses foram materializados também nos governos Cardoso. Essa disputa por projetos de formação da juventude entre capital e trabalhadores visa à permanência da vinculação de interesses capitalistas na estruturação do ensino médio, conferindo mais um caráter instrumental do que de formação abrangente requerida pelas classes subalternas (CUNHA, 2011).

No governo Cardoso esses elementos estavam presentes, com a referência à formação de um trabalhador mais sofisticado. No governo Lula surgiram posições por um projeto contra hegemônico de educação, que não foi capaz de se sustentar, sendo que para Ferreti (2017) ocorreram mudanças na postura teórico-epistemológica que serviram de base para a articulação ensino médio e técnico no governo Lula, uma formação que leve à compreensão crítica do trabalho e sociedade. Tal momento foi marcado também pela adesão ao liberalismo de terceira via, assim como o governo Cardoso:

> No governo Lula pretendeu-se o atendimento a algumas das necessidades básicas da classe trabalhadora, desenvolvido, no entanto, na perspectiva da coesão, mais do que na transformação social, posto que foi limitado por uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver- se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido. (FERRETI, 2017, p. 400).

O governo Lula tomou medidas no sentido de buscar a integração do ensino médio com a formação profissional, resultando na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e escolas técnicas federais. Nessas escolas foi promovida a integração da formação geral com a formação para o trabalho, oferecidos em horário integral. Essa iniciativa sinalizava na prática o rompimento com o Decreto nº 2.208/1997, que cindiu a formação geral e formação para o trabalho em locais diferentes. Pois em termos jurídicos o Decreto nº 5.154/2004 já havia permitido novamente a integração da formação geral e para o trabalho, ficando permitido tanto o ensino médio separado, como o integrado:

> 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, 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. (CLEMENTE, 2020, p. 76)

Desse modo Ferreti (2017), Bueno, (2000), Frigotto *et al*. (2003) Apontam que as políticas neoliberais no âmbito da educação foram aplicadas com contundência no governo Cardoso nos anos 1990. Cunha (2014), Machado (1991), Kuenzer, (1988) e Saviani (2015) nos trouxeram elementos sobre a Lei nº 5.692/71 que nos permitem a partir de Gentili (1995) compreender que a educação já nos anos 1970, seja pela sua utilização para suprir demandas do mercado, mas também por vincular como um dos principais objetivos da educação a qualificação profissional, já estava sob influências de aspectos do pensamento neoliberal.

Priore *et al*. (2013), Boito Jr. (2006), Paccola *et al*. (2018) apontam que os governos recentes mantiveram as políticas econômicas neoliberais e implementaram ações focalizadas para diminuir as desigualdades. Assim, revelaram-se como gestões contraditórias, pois implementaram medidas econômicas alinhadas ao ideário neoliberal, porém realizaram algumas tentativas de políticas públicas de distribuição de renda. Não conseguiram romper com a ordem política, social e econômica vigente.

De fato, desde a década de 1990 as políticas para a educação básica foram sofrendo um profundo processo de neoliberalização. Buscou-se uma aproximação entre o ensino médio e o mundo da produção, aprofundando a dicotomia entre a formação geral e a formação para o trabalho; secundarizou-se o conteúdo a favor de uma formação por competências e esse processo foi objeto de análise crítica minuciosa de importantes autores, como Bueno (2000), Queiroz *et al*. (2008), cuja revisão foge dos recortes deste trabalho.

5 A REFORMA DE 2017, LEI Nº 13.415/2017, NOVO ENSINO MÉDIO, VELHOS OBJETIVOS

Em 2016 o governo de Michel Temer elaborou a Medida Provisória (MP) n° 746, publicada em 22 de setembro desse ano, dava início à reforma do ensino médio. Essa reforma gerou comentários nas escolas, grupos de pesquisa, nos jornais, revistas por todo país, bem como debates na câmara dos deputados e senadores.

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 foi convertida na Lei nº 13.415/2017. A tramitação para a conversão da medida provisória em lei se deu no exíguo período de seis meses, entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017, que compreendeu a divulgação da nova reforma para a sociedade, a conversão da medida provisória em lei, na comissão mista de deputados e senadores, as emendas e a sanção do presidente:

> Após quatro meses de tramitação no Congresso, a MP n. 746/2016 foi aprovada pela Comissão Mista (Câmara e Senado) e convertida no Projeto de Lei n. 34/2016. Esse PL foi aprovado nas duas Casas, sendo sancionado como a Lei n. 13.415 em 16 de fevereiro de 2017. Dessa forma, passou a compor a LDBEN - Lei n. 9.394/1996. O placar da votação nas duas Casas – Câmara (206 votos favoráveis e 106 contrários) e Senado (43 votos a favor e 13 contrários) – confirmava o empenho da grande maioria dos parlamentares em apoiar as propostas conservadoras e privatistas do governo Temer (SILVA, 2019, p. 87).

A Lei nº 13.415/2017 conta com 22 artigos e não apenas instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como também alterou a Lei nº 9.394/96, LDB, e a Lei n° 11.497/2007 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Essa reforma revogou a Lei nº 11.161/2005 que tratava da obrigatoriedade e oferta progressiva do espanhol nos sistemas de ensino e alterou a CLT, Decreto-Lei nº 5.452 de 1943, modificando regras na jornada de trabalho docente. Em síntese, as alterações na LDB de 1996 foram de caráter pedagógico e organizacional. No FUNDEB a reforma tratou de questões como repasse financeiro para formação profissional no ensino médio e permitiu o aumento da jornada do professor em mais de um turno num mesmo estabelecimento de ensino, desde que não ultrapasse a carga semanal de trabalho estabelecida.

Em 20 de dezembro de 2017, mais de um ano após a aprovação da reforma, foi publicada a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A BNCC determina os possíveis conteúdos, chamados de componentes curriculares, competências e itinerários que as escolas organizam para os estudantes.

Segundo o Ministério da educação, a BNCC é um documento de caráter normativo definidor de um conjunto de aprendizagens essenciais de forma orgânica e progressiva, elaborado em consonância com a legislação nº 13.415/2017. No texto de apresentação presente na BNCC encontramos uma apresentação elaborada pelo na época Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva, advogado, ex-secretário de educação do estado do Amazonas, atualmente secretário de Educação do estado de São Paulo:

> A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes (BNCC, 2017).

Em dezembro de 2018 foram elaboradas, por meio da Resolução n° 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB), as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Essa resolução estabeleceu as diretrizes para o ensino médio de modo a orientar no planejamento curricular dos sistemas de ensino, bem como as escolas.

Chama-nos atenção o fato da reforma de 2017, Lei nº 13.415, ter sido publicada como medida provisória no dia 22 de setembro de 2016, convertida em lei em 16 de fevereiro de 2017, em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo MEC a nova BNCC e, no dia 22 de novembro de 2018, foi publicado pelo governo as novas DCNEM. O que nos revela a velocidade fora do comum na aprovação de uma lei que, como veremos altera significativos aspectos do ensino médio.

Na conjuntura da reforma do ensino médio na educação, em 2016 foram registradas 48,8 milhões de matrículas, sendo que 8,2 milhões foram no ensino infantil, 27,6 milhões no ensino fundamental, 8,1 milhões no ensino médio, 1,8 milhões na educação profissional, 3,4 milhões no ensino de jovens e adultos e 0,9 milhões na educação especial. Dessas, 38,9 milhões de matrículas foram na rede pública de ensino e 8,9 milhões na rede privada. No ensino médio:

> (...) foram matriculados 8.133.040 estudantes nas 28,3 mil escolas existentes, representando 16,7% do total de matrículas efetuadas na Educação Básica. Do total de escolas de Ensino Médio, 89,8% estão na zona urbana e 10,2% na zona rural, o que representa o menor número de escolas na zona rural de toda a Educação Básica. Tem-se, portanto, 95,6% de estudantes do Ensino Médio matriculados na zona urbana e 4,4% na zona rural. A rede estadual atende a maioria dos estudantes com 84,8% e a rede privada atende 15,2% (SILVA, 2019, p. 76).

Com uma população total de 10.637.610 jovens, com idade entre 15 e 17, correspondente à idade regular de frequência nesse nível de ensino, as taxas de reprovação e

evasão no ensino médio são, respectivamente: 17,7% e 8,8%, no primeiro ano; 10,9% e 7,2% no segundo; e 6,5% e 5,4% no terceiro. Essas porcentagens são decorrentes de diferentes fatores, dentre eles: a gravidez na adolescência das jovens; a violência familiar e no entorno da escola; o trabalho precoce dos/das estudantes; a falta de diálogo dos alunos com os professores; a desmotivação dos estudantes; as condições precárias da escola (SILVA, 2019, p. 77).

Embora o ensino secundário em si não fosse obrigatório a todos nas reformas do período getulista, a exigência de frequência obrigatória para os matriculados foi também um avanço, pois conforme observado anteriormente nesse trabalho a evasão escolar era ainda maior. O ensino noturno, exigência de mais anos de estudo e outras possibilidades melhoraram esse índice e isso pode ser observado ao fazermos o comparativo do número de concluintes do ensino secundário no governo Vargas das décadas de 1930 e 1940 e os dados atuais apresentados no parágrafo acima.

Havia, em 2016, 2,2 milhões de professores, sendo 1,9 milhão nas áreas urbanas e 0,3 milhão na zona rural. Destes, 526.800 alocados no ensino médio entre as áreas urbanas e rurais. O Tribunal de Contas da União (TCU) aponta que o *déficit* de professores com licenciatura plena no país é de 32 mil, sendo estes distribuídos em todas as onze disciplinas tendo a física como a disciplina com maior *déficit*, seguida por química e sociologia. Essa escassez se explica: "(...) por baixa atratividade da profissão docente, condições desfavoráveis de trabalho, falta de formação específica na área onde atuam, baixa remuneração, entre outros" (SILVA, 2019, p. 78). A Figura 7 nos ajuda a compreender a realidade da infraestrutura das unidades escolares brasileiras nos níveis federal, estadual e municipal, bem como nas instituições privadas:

Figura 7 - Estrutura escolar no Brasil na conjuntura da Reforma.

	Dependência administrativa			
Infraestrutura	Federal (n=552)	Estadual (n=19.490)	Municipal (n=245)	Privada (n=8.271)
Biblioteca ou sala de leitura	97,8%	85,9%	80,8%	92,5%
Banheiro (dentro ou fora da escola)	99,8%	90,2%	95,1%	89,0%
Banheiro PNE	92,9%	59,5%	53,9%	67,0%
Dependências PNE	76,6%	43,5%	37,6%	52,4%
Laboratório de ciências	81,3%	39,2%	28,2%	58,3%
Laboratório de informática	98,7%	83,8%	63,3%	69,8%
Internet	99,3%	90,9%	75,5%	92,3%
Banda larga	94,2%	76,8%	61,2%	86,7%
Pátio (coberto ou descoberto)	88,2%	77,0%	82,4%	89,7%
Quadra de esportes (coberta ou descoberta)	69,0%	74,6%	67,8%	83,3%

Fonte: Silva, 2019.

Observamos na figura acima que a estrutura das unidades escolares não é homogênea e existe a falta de espaços importantes de aprendizagem.

A Lei nº 13.415/17 promoveu uma série de alterações na LDB de 1996, incluindo nova redação em artigos e novos parágrafos. Para melhor compreender essas alterações, a seguir apresentamos o quadro comparativo 7, no qual destacamos os artigos, parágrafos e incisos da LDB nº 9.394/96 com redação anterior à reforma do ensino médio e após a Lei nº 13.415/17. Também elaboramos o quadro nº 8, que traz na íntegra as adições propostas no novo art. 35 - A, para o ensino médio.

Esses quadros servirão de apoio para melhor compreensão de nossa análise da reforma, tendo como referência o ensino médio organizado anteriormente na lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

Quadro 7 - Quadro comparativo das principais modificações na LDB 9.394/96, referentes ao ensino médio, estabelecidas por meio da Lei nº 13.415/2017.

LDB 9394/96	**LEI 13.415/2017**
Art. 24 - I a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.	Art. 24 - I a carga horária mínima anual será de oitocentas horas **para o ensino fundamental e médio**, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. § 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR)
Art. 26 $ 2 § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, **nos diversos níveis** da educação básica, de forma a promover o	Art. 26 § 2º O ensino da arte, **especialmente em suas expressões regionais**, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

desenvolvimento cultural dos alunos.	
§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, **obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar**, dentro das possibilidades da instituição	§ 5º No currículo do ensino fundamental, **a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa**.
	§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.
	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação." (NR)
Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;	"Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional

II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.	
§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;	§ 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. I - (revogado); II - (revogado);
§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.
	§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.
	§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

	I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
	§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.
	§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.
	§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
	§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - Demonstração prática;

	II - Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
	§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput." (NR)
	Art. 44 § 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular." (NR)
	Art. 61 IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular." (NR)

Fonte: Elaborado pelo do autor.

Quadro 8 - Adição do artigo 35 na LDB, 9394/96, estabelecida por meio da Lei nº 13.415/2017.

LEI 13.415/2017
"Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. § 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. § 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem."

Fonte: Elaborado pelo do autor.

5.1 Os itinerários formativos: Especialização em uma área ou limitação do acesso ao conhecimento

De acordo com a justificativa da reforma elaborada pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, os jovens pobres não veem sentido na escola. Ele alega que além de um currículo extenso, as escolas não dialogam com o mundo da produção nem com os estudantes:

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

A Lei nº 13.415 de 2017 estabeleceu uma nova organização curricular, bem como multiplicou as possibilidades de organização do trabalho pedagógico, de avaliações, creditações e de carga horária promovendo a flexibilização total dos itinerários que são objetos de nossa análise pedagógica.

Segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação (2018), esses itinerários são um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, dentre outras situações de trabalho, que os estudantes vão poder escolher no ensino médio e estes itinerários poderão aprofundar conhecimentos em uma determinada área.

Para melhor compreensão da reforma de 2017 buscamos informações na Resolução n° 3 CNE/CEB de 2018, cujos sistemas de ensino e unidades escolares devem observar para elaborar sua organização curricular devido às mudanças da Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. E, de acordo com essa resolução os itinerários formativos constituem-se em conjuntos de unidades curriculares disponibilizadas nas diversas instituições e redes de ensino que permitem avançar nos estudos após o ensino fundamental ou iniciar um itinerário profissional. A Resolução nº 3 modifica as DCNEM e:

> (...) articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. (CNE/CEB, 2018).

A Lei nº 13.415/2017 determina que a Base Nacional Comum Curricular definirá os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas seguintes áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas, e o governo institui no ensino médio um modelo de itinerários formativos dividindo essa etapa de ensino em diversos percursos, conforme podemos observar no artigo 36 do quadro 7.

> Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> "Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
> V - formação técnica e profissional.
> § 1 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, 2017, grifos nossos).

Aparentemente, configura-se em um modelo flexível com a possibilidade de escolha dos estudantes de até cinco destes itinerários. Desse modo os sistemas de ensino distribuirão alguns para finalidades escolares de modo que cada unidade não deverá oferecer todos os itinerários. Se uma unidade escolar deixar de oferecer um determinado itinerário, o conteúdo que ele concentra deixará de ser veiculado no ensino médio daquela escola. Enfim, em nenhuma das unidades escolares estaduais serão oferecidos todos os itinerários e, portanto, todos os conteúdos do ensino médio, havendo um esvaziamento desses conteúdos. A reforma de 2017, nesse sentido promove uma mudança significativa com relação à forma como os estudantes terão acesso ao conhecimento.

Os sistemas de ensino que assim preferirem podem constituir itinerários integrados conforme descrito no parágrafo 3°, considerando a composição entre mais de um. Mas a Lei nº 13.415/2017 é um tanto vaga nesse aspecto:

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

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 no art. 12 parágrafo 3° também ressalta informações sobre os possíveis itinerários integrados e que podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e a formação técnica e profissional.

O dispositivo legal que cria os itinerários, Lei nº 13.415/2017 não estabelece quantos destes cada unidade escolar deverá oferecer, mas sim um mínimo de um pelo menos. De acordo com o CNE/CEB nº 3/2018 no art. 12, parágrafo 8º a oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino.

Sabendo da situação em que nossa educação se encontra a realidade e a legislação corroboram para a limitação do oferecimento dos itinerários, eventualmente.

A BNCC, nesse sentido, também ressalta as condições para o seu oferecimento:

> Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BNCC, 2017, p. 478).

Acerca dessa situação Ferreti (2018) também identifica essa realidade de restrição dos itinerários:

> Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa. (FERRETI, 2018, p. 29,).

Conforme se pode observar no novo parágrafo 5º adicionado ao artigo 36, o aluno somente poderá cumprir um segundo itinerário mediante a conclusão do primeiro e de disponibilidade de vagas nos sistemas de ensino locais, o que, a nosso ver, impede que o aluno obtenha um ensino médio mais completo.

A Resolução nº 3 CNE/CEB, em seu parágrafo 6º, elenca que os sistemas de ensino devem oferecer mais de um itinerário. O parágrafo 8º afirma que os mesmos devem ser oferecidos observando as possibilidades de recursos e estrutura dos sistemas de ensino.

Lima (2018) ressalta que quanto aos itinerários, estudos concluem que são poucos os estados capazes de oferecer todos. Dessa maneira, um estudante que optar por um determinado itinerário dificilmente terá contato com outra área, levando a uma conclusão precária do ensino médio.

O oferecimento de formação de nível médio, disposto em itinerários não é uma inovação. Esse arranjo da grade curricular do secundário propedêutico foi observado na reforma Campos, Decreto nº 19.890 de 1931, em que havia três itinerários: jurídico, médico e politécnico. Depois na reforma Capanema, Decreto nº 4.224 de 1942, o propedêutico foi dividido em clássico e científico, conforme discutimos anteriormente.

Em uma análise superficial, ao nos deparamos com o arranjo de cinco itinerários presentes na reforma de 2017 e compararmos com os apenas três disponíveis nas reformas de Campos, o Jurídico, o Médico e o Politécnico, Decreto-Lei nº 19.890/1931, a reforma de 2017, em termos de quantidade de possibilidades de itinerários nos parece mais fragmentada. O mesmo ocorre quando se é feita a comparação com a reforma Capanema Decreto-Lei nº 4.244/1942, cujo curso propedêutico possuía apenas dois itinerários, o clássico e o científico.

A reforma de 2017 não só limita aquilo que se pode aprender como reduz a cinco itinerários. Ao revisitar as legislações educacionais da era Vargas, encontramos recursos semelhantes de direcionamento e controle do Estado sobre as escolhas dos estudantes, ao oferecerem um rol de opções pré-determinadas e excludentes entre si, tanto na reforma Campos quanto na Capanema, referente ao ensino secundário, hoje correspondente ao ensino médio.

Entretanto, nacionalmente todo estabelecimento de ensino secundário propedêutico oferecia na gestão Campos uma formação geral comum, e depois havia a possibilidade de escolha de um itinerário complementar fosse na área jurídica, médica e politécnica, objetivando a entrada no ensino superior. Na reforma Capanema, o ensino secundário propedêutico oferecia uma formação geral e depois haveria a escolha, para fins de direcionamento ao ensino superior, de uma formação complementar dividida em dois itinerários: o clássico, mais voltado para as humanidades; o científico para a exatas. Ambos à disposição do aluno em cada unidade escolar.

Destacamos também outra diferença significativa ao comparamos as legislações, as leis de Capanema e Campos de ensino médio estavam mais voltadas para os que chegavam no ensino médio que eram jovens das classes dominantes e média, portanto, mais afinadas com uma formação integral, mesmo que não totalmente. Diferente da reforma de 2017 que se destina aos jovens das classes trabalhadoras.

Conforme apontado por Dubbet (2012), quanto mais segmentado o percurso escolar, maior a desigualdade escolar e a reprodução da desigualdade social. Nas sociedades onde existe valorização dos diplomas esse dado também corrobora na reprodução da desigualdade pós-processo de escolarização. Desse modo, a reprodução da desigualdade social na escola e sua perpetuação ocorrem não somente graças aos sistemas de ensino das sociedades modernas, mas pela forma como um e outro se arranjam, o que segundo o autor é um dado relevante. A partir desses elementos, constatamos que a reforma de 2017 pode vir a ampliar as desigualdades escolares.

5.2 A Base Nacional Comum Curricular: A flexibilização das competências

A reforma de 2017, Lei nº 13.415/2017 da nova redação para a LDB de 1996, inserindo o artigo 35-A, oferece ao aluno uma educação fragmentada em Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas e ensino técnico e profissional.

A BNCC estabelece que todos os alunos deverão desenvolver um conjunto de aprendizagens ao longo de sua trajetória escolar, tendo assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa base é também fundamentada por: "princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva" (BNCC, 2017).

Desenvolver as competências de acordo com a BNCC é requisito para inserir o estudante no atual contexto mundial, assim como é importante para comunicar-se, ser criativo, fazer análises críticas, estar aberto a novas experiências, cujos requisitos vão além do acúmulo de informações:

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BNCC, 2017, p. 14).

Além de preparar o estudante para a vida no atual contexto mundial, a diretriz competência está diretamente ligada à preparação para o trabalho na atual conjuntura. Segundo Ramos (2011) a pedagogia das competências ganhou força no contexto brasileiro com o neoliberalismo e seu projeto de educação nos anos 1990, um projeto que insere uma nova racionalização de administração, gerenciamento, utilização de índices econômicos como padrão de qualidade, meritocracia e ranking de desempenho. Esse novo modelo surge a partir das:

> (...) mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 80 criaram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e restruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (RAMOS, 2011, p. 38).

Nesta conjuntura está inserida a formação por competências que teve seu início com a LDB de 1996, definindo como objetivo da educação o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para ingressar no mundo do trabalho e exercer a cidadania, edificando os princípios que orientariam pensamentos, condutas e princípios pedagógicos, alinhando a educação com as demandas do capitalismo. Acerca da preparação para o trabalho presente na LDB de 1996, a autora afirma: "A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho" (RAMOS, 2011, p. 129). Requisitos que estão contidos dentro das competências gerais da BNCC.

Para Ramos (2011), no novo modelo educacional, a pedagogia das competências se configura como fundamental e ressalta a mudança nas diretrizes pedagógicas que até então incutiam qualificação e passam a incutir competência que são as relações sociais. Essa mudança vai transformar as relações entre escola e trabalho. O conceito de qualificação é típico das sociedades industriais Fordistas/tayloristas e está organiza as relações formais de trabalho e os mecanismos de acesso e permanência no mercado de trabalho.

A exigência de qualificação, um atributo individual do trabalhador, se converte em exigência de competências, atributo que também é coletivo. Isso se deu por meio da mudança nas relações do capitalismo, do modelo fordista para o toyotista, flexível.

As competências gerais da BNCC estariam ligadas ao saber social e elaboração de soluções frente aos problemas, corroborando para constituir o perfil de trabalhador esperado na contemporaneidade.

O conceito de competência é na verdade uma nova forma de adaptar a subjetividade do trabalhador aos desígnios do sistema econômico vigente que atende:

> (...) há três propósitos: a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais e que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para real ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (RAMOS, 2011, p. 39).

A diretriz competência possui uma forte tendência para psicologicamente ordenar práticas sociais. Nesse sentido: "(...) responsabilidade, abstração e a interdependência entram no registro de trabalho e evocam os saberes sociais, o saber ser. Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, pois apelam aos aspectos da personalidade e aos

atributos do trabalhador" (RAMOS, 2011 p. 54). De acordo com informações do Ministério da Educação reforçamos o comprometimento da BNCC com a perspectiva de formação por competências de Ramos (2011):

> Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem "saber" (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem "saber fazer" (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2017).

Durante a Educação Básica as aprendizagens elencadas pela BNCC devem colaborar para o desenvolvimento de dez competências gerais. As Competências são definidas como:

> (...) mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017).

As competências gerais apresentadas são inter-relacionadas e fundamentam as três etapas da educação básica: Infantil, Fundamental e Médio, articuladas para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, baseados na LDB. Estas estão dispostas no Quadro 9.

Quadro 9 - As competências básicas gerais da BNCC 2017.

1° valorização e utilização de conhecimentos historicamente construídos acerca do mundo físico, social, cultural e digital para entender e compreender a realidade, seguir aprendendo colaborando para uma sociedade justa, democrática inclusiva;
2° treinar a curiosidade intelectual recorrendo à abordagem própria das ciências, investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade. Dessa forma, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, elaborar e resolver problemas, inclusive por meio da tecnologia, amparados por saberes de diferentes áreas;
3º Ressaltar e fazer fruir as mais diversas manifestações culturais, locais e mundiais, participar de atividades diversas de produção artística e cultura;
4º Fazer uso de diferentes linguagens, verbal, oral, visual-motora, corporal, visual, sonora e digital, conhecimentos das linguagens artísticas, matemática científica, a fim de se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, proporcionando entendimento mútuo;

5º Proporcionar a compreensão, criação e utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica que seja significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, assim como as escolares, para se comunicar, acessar e disseminar informações buscando resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva;
6º Valorizar as diversidades de saberes e vivências culturais apropriando-se de conhecimentos e experiências que possibilitem compreender as relações próprias do mundo do trabalho fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7° Fazer a argumentação baseada em fatos, dados e informações de confiança para elaborar, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que promovam e respeitem os direitos humanos, consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, pautando-se pela ética em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8º Conhecer a si mesmo, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na atividade humana e reconhecer suas emoções e as dos outros, pautado na autocrítica e capacidade de se relacionar com elas;
9º Treinar a empatia, o diálogo, a cooperação e resolução de conflitos, promovendo o respeito mútuo aos direitos de si e do outro, respeitando a diversidade tanto de indivíduos, quanto de grupos, seus saberes, culturas, potencialidades, identidades sem nenhum tipo de preconceito;
10º Ter sua ação pessoal e coletiva com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, decidindo com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: CNE/CEB, 2018.

As competências gerais estabelecidas para a educação básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC do ensino médio quanto subsidiam os itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. Na Figura 8 temos uma noção das áreas de conhecimento como competências e habilidades, que vão servir de base para constituir os itinerários. Chamamos a atenção para o itinerário profissional que não está vinculado a nenhuma área de conhecimento específica:

Figura 8 - Ensino médio e suas competências.

Fonte: INEP, 2017.

No entanto, se o aluno não tiver o aprofundamento nas mais variadas áreas do conhecimento, não terá nem maturidade intelectual, nem conhecimentos suficientes para fazer sua escolha, o que o conduzirá à especialização numa área muito precocemente.

Em se considerando que a escolha por um ou dois itinerários, incorrerá, necessariamente a três não escolhidos, a perda dos conteúdos poderá ser maior que os ganhos.

Conforme Duarte (2000), a pedagogia das competências estabelece uma hierarquia de valores de forma que ao aprender sozinho o estudante aprenderia mais do que se aprende com professor, de onde se presume que a reforma leva em conta que os alunos poderão adquirir aprendizados sobre os itinerários não escolhidos ao longo da vida.

Identificamos a valorização do aprendizado autônomo no capítulo II da proposta pedagógica da Resolução nº 3 CNE/CEB em seu: "Art. 27. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o ensino médio deve considerar (Brasil, 2018), traz em seu inciso: "IX - capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes" (BRASIL, 2018).

A pedagogia das competências é uma das várias pedagogias inseridas no lema do aprender a aprender, e contém alguns posicionamentos, dentre eles: As aprendizagens que ocorrem de forma autônoma são mais importantes; aprender sozinho está em um nível acima de qualquer processo de aprendizagem; para o aluno é mais significativo desenvolver seu próprio método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos ao invés de receber esse conhecimento por meio da elaboração e descoberta de outra pessoa; a atividade educativa do aluno deve ser guiada pelos seus próprios interesses, a educação deve estar ligada

a interesses inerentes do aluno e de forma funcional nas atividades; a educação deve preparar o aluno para as transformações do mundo contemporâneo para acompanhar as mudanças frequentes (DUARTE,2000).

De acordo com Araújo (2018), essa reconfiguração do ensino na forma de itinerários foi:

> (...) resultado de uma visão minimalista e instrumental do Ensino Médio, em conformidade com as recomendações de diferentes organismos multilaterais. Como a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura e o pensamento privatista, com os quais compartilha valores. A divisão do ensino secundário em ciclos é proveniente de recomendações da UNESCO. Assim a divisão em itinerários é proveniente dessa recomendação. O currículo que dá ênfase em matemática e letras, também é inspirado nessas recomendações (ARAÚJO, p. 226, 2018).

A BNCC define cinco áreas de conhecimento, sendo que para cada área prescreve quais são as competências e habilidades que o professor deverá desenvolver nos alunos. Dentro de cada área do conhecimento há os componentes curriculares, cujos envolvidos são: arte, educação física, língua inglesa, história, filosofia, física, química, biologia, língua portuguesa e sociologia matemática e geografia.

O itinerário linguagens e suas tecnologias têm como objetivo consolidar o uso de habilidades e reflexões artísticas, corporais, verbais, de modo que o estudante possa vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias, análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses. Nele existem cinco categorias; campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico e campo das práticas de estudo e pesquisa. Nesse campo existem 7 competências específicas e 54 habilidades.

O itinerário Matemática e suas tecnologias busca desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas. Para desenvolver as competências referentes a esse itinerário existem as seguintes categorias; raciocinar, representar, comunicar e argumentar. As competências específicas de matemática e suas tecnologias são cinco, dispostas em 87 habilidades.

O itinerário Ciências e suas tecnologias tem seus conhecimentos sistematizados por meio de leis, teorias e modelos distribuídos em cinco categorias, matéria e energia, vida, cosmo e terra cujas competências específicas são três, dispostas em 26 habilidades.

O itinerário Ciências humanas aplicadas e suas tecnologias têm seus conhecimentos sistematizados por meio da capacidade de estabelecer diálogos, criar e solucionar hipóteses,

tematizar e problematizar as categorias da área que são: Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura, Ética política e trabalho. As competências específicas são seis, contendo 32 categorias.

Na BNCC não encontramos informações sobre as categorias, competências e habilidades que regem o itinerário formação profissional.

Para buscar compreender melhor as linhas gerais de cada itinerário recorremos ao parecer da Resolução nº 3 CEB/CNE de 2018 e, com base no artigo nº 12 da seção nº 1, elaboramos o quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Guia para organização curricular do Ensino Médio.

Linguagens e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
Matemática e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos matemáticos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em resolução de problemas e análises complexas, funcionais e não-lineares, análise de dados estatísticos e probabilidade, geometria e topologia, robótica, automação, inteligência artificial, programação, jogos digitais, sistemas dinâmicos, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
Ciências da natureza e suas tecnologias: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que permitam estudos em astronomia, metrologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, ótica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
Ciências humanas e sociais aplicadas: aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e da natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.
Formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo

do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

Fonte: CNE/CEB, 2018.

A partir disso observamos que a atuação do professor fica restrita a esse conjunto de competências e habilidades, corroborando para a limitação da autonomia do professor para propor atividades, estudos e práticas que não estejam alinhados com as elencadas pela BNCC e pela Resolução nº 3 CEB/CNE de 2018.

5.3 As novas cargas horarias do ensino médio

Segundo a Lei nº 13.415/ 2017 está sendo instituída a política de incentivo à educação em tempo integral no ensino médio. Para maior dimensionamento da questão chamamos atenção para o artigo 1º da Lei nº 13.415/2017:

> Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:
> "Art. 24.
> I - A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
> § 1 A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

O artigo 1º já enuncia a alteração da carga horária definindo como 800 horas mínimas devendo progressivamente atingir 1.400 horas anuais, sendo que dentro de cinco anos os estabelecimentos de ensino devem oferecer pelo menos 1.000 horas anuais.

No estado de São Paulo, até 2018, os estudantes matriculados no ensino médio regular participavam de 30 aulas semanais, seis aulas diárias de 50 minutos no período diurno e cinco aulas de 45 minutos no ensino médio noturno. A partir de 2019, o governo do estado alterou a

quantidade de aulas diárias para os turnos matutino e vespertino. Por dia, os estudantes passaram a ter sete aulas de 45 minutos, tendo sido criadas disciplinas inspiradas na reforma de 2017, chamadas de: projeto de vida, eletivas e tecnologias. No ensino noturno não houve alteração.

A análise pormenorizada das alterações recentes ocorridas no ensino médio regular do estado de São Paulo foge do escopo dessa pesquisa, portanto não faremos essa discussão. Apenas a título de informação, em 2020 o secretário de educação anunciou a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual a partir de 2021. O quadro a seguir, n° 11, apresenta a quantidade de aulas de 50 minutos semanais no ensino médio regular diurno até 2018; apresenta também a quantidade de horas anuais de cada disciplina dentro de um total de 800 horas anuais por série do ensino médio.

Quadro 11 - Quantidade de aulas, disciplinas e horas semanais no ensino médio regular diurno no estado de São Paulo até 2018.

Disciplinas	Aulas 1° ano	Aulas 2° ano	Aulas 3° ano
Português	**5** (162h e 50 minutos)	**5** (162h e 50 minutos)	**5** (162h e 50 minutos)
Artes	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Filosofia	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Geografia	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
História	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Sociologia	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Espanhol (facultativo)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Inglês	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Educação Física	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Matemática	**5** (162h e 50 minutos)	**5** (162h e 50 minutos)	**5** (162h e 50 minutos)
Física	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Química	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)
Biologia	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)	**2** (65 horas)

Fonte: Elaborado pelo autor.

As disciplinas com duas aulas semanais de 50 minutos resultam em 1 hora e 40 minutos de aula por semana, num total de 200 dias letivos. Tomando como base o início do calendário escolar compreendendo a primeira semana de fevereiro e término na terceira semana de

dezembro, tem-se por volta de 39 semanas de aulas, que resultam em 65 horas anuais nas disciplinas de duas aulas semanais e 162, 5 horas anuais nas disciplinas com seis aulas semanais. Temos uma organização em disciplinas, mas já havia uma orientação para a formação por competências conforme apontado pelos parâmetros curriculares do estado de São Paulo (2011).

Para fins de implementação da reforma e da nova carga horária, a Lei nº 13.415/17 estabelece que a partir de dois anos após a publicação da BNCC, que foi em 21 de dezembro de 2017. Assim, o prazo para o início da implementação em todo país seria 21 de dezembro de 2019, com estabelecimento de cronograma pelos sistemas de ensino em 2020 e efetivação em 2021, planejando o cumprimento das novas cargas horárias conforme o Quadro 12, a seguir.

Quadro 12 - Carga horária do ensino médio após a reforma.

Ano	**Carga Anual**	**Carga Trienal**	**Base comum 60%**	**Itinerários 40 %**
2021	800	2400		
2022	1000	3000	1800	1200
Meta	1400	4200	2520	1680

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essas cargas horárias poderão ser cumpridas dentro e fora da escola, por ensino a distância ou presencial, portanto, os espaços de aprendizagens ultrapassam o recinto da escola:

> § 15. As **atividades realizadas a distância podem contemplar até 20%** (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir **tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos** do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, **podendo** a critério dos sistemas de ensino **expandir para até 30%** (trinta por cento) no ensino médio noturno(CNE/CEB, 2018, grifos nossos).

Dos professores serão exigidas novas estratégias perante essa nova realidade. Os alunos aprenderão, de certa forma, por si mesmos, procurando e investigando. Nessa perspectiva, o professor será um avaliador, controlador, fiscalizador das atividades do que propriamente alguém que ensina.

A Lei nº 13.415 de 2017 altera a LDB, estipulando que em um prazo máximo de cinco anos, todo o ensino médio deverá ter sua carga horária modificada para pelo menos 1.000 horas e podendo chegar a 1.400 horas anuais, o que eleva a carga horária diária atual de quatro para

sete horas. Além disso, estipula como 1800 horas a carga máxima comum para os três anos do ensino médio, que anteriormente era de 800 horas anuais, totalizando 2400 no total, 600 a mais que a carga horária da nova legislação. No entanto, tem-se uma flexibilização no rol de atividades contabilizadas como carga horária:

> § 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial - mediada ou não por tecnologia - ou à distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino. (CNE/CEB, 2018).

No Quadro 8 observa-se que no parágrafo 7º do novo artigo 35-A, para que haja a formação integral do aluno, os currículos deverão levá-lo a adotar um trabalho voltado para seu projeto de vida:

> **§ 7** Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

O artigo 12 da Lei nº 13.415/2017 estabelece que os sistemas de ensino terão dois anos para implementar as alterações na Lei nº 9.394/96, a partir de dois anos da homologação na nova BNCC.

O artigo 13 afirma que com essas medidas, o governo está criando a política de fomento à educação em tempo integral. Para isso, a reforma prevê recursos para adaptação das unidades escolares por 10 anos, por meio do ministério da educação, uma vez celebrado o termo de compromisso entre estado e governo federal, com cronograma de ações, metas, documentação financeira, data de previsão de implantação. No entanto estamos em 2021 e não foram observados investimentos federais nas redes estaduais de ensino. Esse fato nos leva a refletir sobre a real efetividade dessa nova reforma do ensino médio. Com esses apontamentos a nova legislação pode acabar como letra morta, assim como ocorreu com a lei 5.692/71.

5.4 A formação para o trabalho

Na apresentação da BNCC há um excerto de autoria de Rossieli Soares da Silva, o Ministro da Educação, onde se destaca que serão garantidos aos jovens as aprendizagens

essenciais, desenvolvimento integral por meio das competências gerais, de modo a apoiar as escolhas para a concretização do projeto de vida dos jovens e a continuidade nos estudos. Observamos que o que se instituiu foi uma formação por competências que não passa de fragmentos do conhecimento visando preparar para as demandas do mercado de trabalho. Entretanto a fragmentação da formação, a precária estrutura das escolas e a não efetivação dos recursos previstos pela lei para estruturar melhor as unidades criam um cenário em que talvez nem para o trabalho esse novo ensino médio será capaz de preparar.

Para garantir as aprendizagens essenciais, as 10 competências gerais vão dar apoio para as escolhas necessárias para os estudantes exercerem protagonismo ao serem estimulados a contextualizarem o que aprenderam, contribuindo com a construção dos projetos de vida, de modo a:

> (...) assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2017, p. 463).

A escola formaria, dessa maneira, jovens criativos, autônomos, sujeitos críticos e responsáveis ao proporcionar aprendizagens necessárias para leitura da realidade e enfrentamento dos desafios do mundo atual, mas também que garanta:

> (...) o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BNCC, 2017, p. 465).

A BNCC enuncia que o projeto de vida é uma construção acompanhada do desenvolvimento: "(...) da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos" (BNCC, 2017, p. 474). O protagonismo juvenil se daria por meio da escolha por um ou mais itinerários dentre as diversas áreas do currículo, que fossem associadas aos interesses e escolhas pessoais dos estudantes que demanda um modelo de ensino médio que:

> (...) adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BNCC, 2017, p. 468, grifos nossos).

A Resolução nº 3 ratifica a BNCC: "(...) projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante" (CNE/CEB, 2018), na concretização da definição de seu projeto de vida. A critério dos sistemas de ensino os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. As propostas pedagógicas das escolas devem considerar:

> (...) o projeto de vida e carreira do estudante como uma estratégia pedagógica cujo objetivo é promover o autoconhecimento do estudante e sua dimensão cidadã, de modo a orientar o planejamento da carreira profissional almejada, a partir de seus interesses, talentos, desejos e potencialidades (CNE/CEB, 2018 grifos nossos).

Os defensores da reforma afirmam que ela estaria tornando o ensino médio mais atrativo, por oferecer aos alunos maior possibilidade de escolhas, mas, ao analisar a BNCC e a resolução nº 3, observamos que nesse rearranjo do ensino médio haverá escolha precoce de um caminho profissional a ser seguido. Tais escolhas se dão dentro de um conjunto que lhes é possível, lhes impõe renúncia aos conteúdos dos itinerários não escolhidos e os torna responsáveis, solitários pelos sucessos e fracassos futuros e, consequentemente, por sua localização na assim chamada hierarquia social, a partir da ideia de liberdade de escolha:

> Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo educação, trata-se de uma questão de "internalização "pelos indivíduos – tal como indicado no segundo parágrafo desta seção – da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas "adequadas" e as formas de conduta "certas", mais ou menos estipuladas nesse terreno (MÉSZÁROS, 2008, p. 44. grifos nossos).

Na era Vargas já existiu semelhante mecanismo de distribuição dos cidadãos na divisão social por meio da escola. Temos aqui uma retomada desse mecanismo, no qual todas as escolas de ensino secundário propedêutico ofereciam os itinerários e estes dariam acesso a determinadas carreiras. No entanto, naquela época todo estabelecimento de ensino secundário propedêutico oferecia todos os percursos elencados na lei; já na reforma de 2017 esse oferecimento fica a critério dos sistemas de ensino, logo está aberta a prerrogativa de oferecer ao menos um itinerário conforme visto anteriormente.

O parágrafo nº 12 do novo art. 36 da LDB (quadro 7) apresenta a tarefa para as escolas de orientarem os alunos no processo de escolha: "§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput" (BRASIL, 2017, grifos nossos). Encontramos aqui mais um elemento que reforça a centralidade na formação para o trabalho. Essa ação da escola como auxiliadora nas escolhas profissionais dos alunos também é encontrada na lei orgânica do ensino industrial, a nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942, no art. 51 em seu parágrafo: "§ 7 "Em cada escola industrial ou escola técnica, deverá funcionar um serviço de orientação profissional" (BRASIL, 1942), o que indica uma aproximação da reforma do ensino médio com o ensino profissional.

Apesar de o novo ensino médio ter uma característica mais preparadora para o trabalho do que propedêutica, permanece a certificação para o prosseguimento de estudos em nível superior:

> **§ 9:** As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória (BRASIL, 2017).

A reforma de 2017 estabelece diversos mecanismos que consubstanciam, uma organização do ensino médio para inserir o cidadão no capitalismo e no mercado de trabalho, tais como projeto de vida, formação por itinerários, organização do currículo por competências e habilidades e flexibilização das estratégias de ensino, que passa a considerar, além das aulas, atividades práticas. Logo, a permanência do estudante e toda organização educacional acabam por ter a finalidade de preparar para o mercado de trabalho.

A reforma parte do princípio de que ao terminar o ensino fundamental, por volta dos 15 anos, o estudante já deve ter em mente aquilo que pretende desempenhar em sua vida nos anos subsequentes ao oferecer a escolha de um ou mais dos itinerários disponíveis após a conclusão do 9º ano. Isso não é uma novidade, mas um resgate de uma parte de nossa história do ensino médio, pois nas reformas de Campos em 1931 e Capanema em 1942 o secundário também oferecia aos jovens opções de especialização precoce numa área da produção conforme vimos anteriormente.

O novo artigo 36 da LDB (quadro 7) enuncia os itinerários permitidos e, dentre estes, existe formação técnica profissional.

Uma mudança significativa no ensino médio regular que não estava presente anteriormente, pois a educação profissional técnica de nível médio está prevista como

modalidade específica na LDB, na seção IV, artigos 36-A a 36-D. A reforma de 2017 permite levar a profissionalização a todo ensino médio nacional aprofundando a política de formação para a empregabilidade, instaurada mediante as demandas da atual fase do capitalismo.

Conforme apontam Frigotto e Ciavatta (2003), desde a década de 1990 já havia uma produção de documentos, por parte dos organismos internacionais, para orientar as reformas do ensino médio. Os autores destacam, além do documento de Jomtien (1990) o texto da CEPAL "*Transformation productiva com equidade*", que sugeria a implantação de aprendizado de habilidades articuladas com as demandas da reestruturação produtiva; e o documento "*Prioridades y estratégias para la educación*", de 1995, que indicava claramente a aproximação entre a educação profissional e o setor produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003).

Como se pode ver no novo parágrafo 6º do novo artigo 36 da LDB, a reforma em estudo consolidou essa orientação, expressando-a mais claramente do que nas reformas anteriores, embora a pedagogia das competências esteja presente nas versões anteriores das diretrizes para o ensino médio:

> § 6 A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:
> I - A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
> II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, grifos nossos).

No parágrafo 8º da lei referida fica definido que a metodologia e aplicação das avaliações estarão articuladas para que se identifique o domínio dos princípios científicos e tecnológicos que ordenam a produção moderna e que edifiquem ao final do processo de aprendizagem um indivíduo que compreenda os princípios da produção, bem como os processos mais avançados até o momento e, dessa forma, passe a ingressar no mundo do trabalho. Esse parágrafo também trata sobre a formação profissional e os ambientes onde está se dará, informando que a oferta dessa formação será na própria escola ou em instituições parceiras.

Evidencia-se, então, a conversão do nível médio de educação em etapas com viés profissionalizante. Acerca da formação profissional, a resolução n° 3 CNE/CEB 2018, elucida que é permitida a formação parcelada com sentido de terminalidade:

> Art. 16. A critério dos sistemas de ensino, a oferta do itinerário formativo da formação técnica e profissional deve considerar:
> I - A inclusão de vivências práticas de trabalho, constante de carga horária específica, no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
> II - A possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (CNE/CEB 2018).

Para melhor entendimento da temática do ensino profissional contido na Lei nº 13.415/2017, buscamos informações sobre a relação ensino médio e preparação para o trabalho presentes na resolução n° 3 do Conselho Nacional de educação na câmara da educação básica de 2018 onde se elencou como princípio do ensino médio a: "(...) compreensão da diversidade das formas de produção e de trabalho e das culturas" (CNE/CEB, 2018). E que o ensino médio deve pautar-se também pela: "(...) diversificação da oferta de forma a possibilitar múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho" (CNE/CEB, 2018).

A Resolução nº 3 CNE/CEB 2018 compreende um parágrafo único em que estabelece um conjunto de termos e conceitos próprios revelando a importância dada para a relação entre ensino médio e preparação para o trabalho nessa resolução (Quadro 13).

Quadro 13 - Conceitos relacionados ao itinerário da formação profissional.

Ambientes simulados são pedagógicos que possibilitam o desenvolvimento de atividades práticas da aprendizagem profissional.
Formações experimentais são formações autorizadas pelos respectivos sistemas de ensino que ainda não constam no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.
Aprendizagem profissional compreende a formação técnico-profissional compatível com o desenvolvimento físico, moral, psicológico e social do jovem, de 14 a 24 anos de idade.
Qualificação profissional é o processo ou resultado de formação e desenvolvimento de competências de um determinado perfil profissional, definido no mercado de trabalho.
Habilitação profissional técnica de nível médio é qualificação profissional formalmente reconhecida por meio de diploma de conclusão de curso técnico.
Programa de aprendizagem são arranjos e combinações de cursos que, articulados e com os devidos aproveitamentos curriculares, possibilitam um itinerário formativo. A oferta de programas de aprendizagem tem por objetivo apoiar trajetórias formativas, que tenham relevância para os jovens e favoreçam sua inserção futura no mercado de trabalho.

Certificação intermediária é permitida e existe possibilidade de emitir certificação de qualificação para o trabalho quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
Certificação profissional é o processo de avaliação, reconhecimento e certificação de saberes adquiridos na educação profissional, inclusive no trabalho, para fins de prosseguimento ou conclusão de estudos.

Fonte: CNE/CEB, 2018.

Os currículos elaborados a partir da BNCC estarão alinhados com o mundo do trabalho, ressaltando mais uma vez o caráter profissionalizante da reforma de 2017, os quais devem contemplar também os conhecimentos tácitos, ou seja, adquiridos fora do contexto escolar, tais como: "(...) vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho (...) e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho" (CNE/CEB, 2018).

As aprendizagens essenciais mencionadas no parágrafo 3° da Resolução, n° 3 CNE/CEB discorrem sobre o desenvolvimento de competências e habilidades compreendidas como conhecimentos e ações com significado para a vida do estudante que se expressam em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais de forma articulada e integrada para resolver demandas da atuação no mundo do trabalho.

Cada itinerário, de acordo com o artigo 12 dessa resolução prevê a aplicação dos conhecimentos específicos de cada um dos percursos existentes em contextos sociais e de trabalho. As propostas pedagógicas das escolas devem ser atualizadas regularmente pelas instituições escolares com vistas a considerar como parte do processo de aprendizagem a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios, de aprendizagem profissional, entre outras, considerando as necessidades e demandas laborais em cada região, pois:

> (...) mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (BNCC, 2017, p. 462).

Nesse sentido, as atualizações das políticas e propostas de organização curricular devem levar em consideração a fluidez, o dinamismo e as incertezas do mundo do trabalho, ou seja,

preparar para o trabalho sazonal ou na ausência de postos fixos, mas flexíveis, conforme apontado por Hirata (2005).

O novo artigo 36 da LDB (quadro 7) possibilita o convênio entre os sistemas de ensino e as instituições de ensino à distância para cumprimento de créditos no ensino profissional: "§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento" (BRASIL, 2017).

Tais instituições poderão ser públicas ou privadas. Entretanto, para parcerias com instituições privadas, será necessário que ela esteja aprovada pelo conselho estadual de educação:

> **§ 8** A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A reforma de 2017, em estudo portanto, pode expandir a possibilidade dos negócios educacionais, ao permitir convênios entre instituições privadas e o poder público bastando essa instituição possuir "notório reconhecimento" possibilitando aos alunos frequentarem cursos que se certificarão em módulos e terem a horária contabilizada como créditos na escola regular média. Acrescenta-se a esse fato a conversão de disciplinas em itinerários formativos no ensino médio. Ao reformular o ensino médio, essa reforma criou possibilidades de fomentar o mercado da educação.

Araújo (2018) afirma que não são previstos investimentos em educação profissional. O que existe é a possibilidade de certificação através de convênios entre instituições privadas e o Estado. Permite-se como critério de certificação vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em espaços de simulação, possibilitando assim habilitação profissional intermediária podendo ser presencial ou à distância, ou em módulos, em escolas ou outras instituições. Estaria se configurando "um vale tudo" nessa formação profissional.

A reforma de 2017 possibilita a escolha de formação profissional concomitantemente ao ensino médio ao permitir escolha do estudante por um dos itinerários formativos, o que se reconfigura o ensino médio para formar trabalhadores. Ferreti (2017, 2018), Araújo (2018), Frigotto (2016), Lima (2018) e Bodião (2018), de forma unânime também fazem a leitura dessa legislação recente como voltada para atender aos interesses do mercado de formar para o trabalho flexível:

> A escola empresarializada recebe, assim, a encomenda de produzir operadores com "competências" variáveis, isto é, um "novo tipo de trabalhador" multifuncional, intercambiável e descartável, segundo o modelo de fast food, utilizável na quantidade, no lugar e pelo tempo desejado pelo comprador. Forma parte dessa estratégia a transferência para o Estado e/ou para os próprios trabalhadores (forçados a competir impiedosamente entre si, em prol de uma empregabilidade escorregadia) os custos da formação permanente (CASTRO, 2004, p. 82).

Todo arranjo organizacional do currículo e do ensino se deu dentro da formação por competências ligada diretamente com a formação do trabalhador flexível exigido pelo mercado atualmente.

5. 5 Uma reforma para atender a quem?

A reforma do Ensino Médio de 2017, que promoveu alterações na LDB de 1996 e teve origem de forma autoritária através da MP 746 de 2016, gerou intensa atuação de setores da sociedade civil e especialmente o empresariado nacional. Conforme Ferreti (2018), essa lei é uma reação desses setores que nos anos 1990 não conseguiram incutir na educação pública de maneira duradoura as suas aspirações devido a dois reveses:

> (...) de um lado, a não incorporação de tal modelo de formação por parte das escolas brasileiras, seja pelas razões anteriormente apontadas que, tanto quanto o currículo, contribuem para o sucesso da implementação de políticas educacionais; de outro, a eleição do presidente Lula em 2002 em cujo governo ganhou corpo e instituiu-se um processo formativo de bases político-ideológicas e fundamentação teórico-epistemológica de natureza oposta, ainda que contemplando, também, a formação profissional (FERRETI, 2018, p. 34).

Conforme Ferreti (2018), trata-se de uma ação no campo educacional para enfrentar as mudanças nos postos de trabalho em decorrência das transformações do capitalismo neoliberal, que resultaram em novas exigências educacionais, por parte do empresariado, tendo em vista atender as transformações econômicas, além de alterar as exigências aos trabalhadores de formação profissional, em consonância com a forma de organização da produção e da gerência taylorista-fordista, para a formação por competências, de base psicológica e mais compatível com a nova organização do trabalho, a qual:

> (...) refere-se à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional (...),

> implicam novas exigências no âmbito da formação da força de trabalho (FERRETI, 2018, p. 33).

Assim, a reforma do ensino médio seria fomentada por intelectuais vinculados aos interesses dos setores empresariais, os quais conceberiam como algo circunscrito às necessidades do mercado de trabalho, cuja concepção segue as prescrições dos organismos internacionais, conforme apontamos anteriormente (FERRETI, 2017).

Ao fazer a análise das discussões ocorridas nas audiências públicas, o autor aponta que ao final desse processo foram acatadas sugestões de: Ricardo Henriquez (Superintendente do Instituto Unibanco), Frederico Amâncio (Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED), Olavo Nogueira Filho (Diretor de política educacionais do Todos pela Educação) e João Batista Araújo e Oliveira (Presidente do Instituto Alfa e Beto), e, pelas suas vinculações institucionais evidenciou-se o atendimento aos interesses empresariais (Ferreti, 2017).

As principais defasagens do ensino médio, que demandaram a reforma foram os baixos desempenhos dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o suposto conteudismo curricular:

> (...) atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho (FERRETI, 2017, p. 394).

E mediante tais problemas a flexibilização total desde os componentes até as estratégias de ensino foi a solução proposta:

> (...) a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário "formação técnica e profissional (FERRETI, 2017, p. 394).

Ocorre que o ensino médio e todo ensino básico demanda reformas curriculares, que, por si só, não resolvem os problemas, uma vez que se exigem mais investimentos conforme Ferreti (2018) bem denuncia:

> Infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais); carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola; (...) ignora-se, também, que o afastamento de muitos jovens da escola e particularmente do Ensino Médio pode decorrer da necessidade de contribuir para a renda familiar, além de, premidos pelos constantes apelos da mídia e, por extensão, de integrantes dos grupos a que pertencem, buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social (FERRETI, 2018, p. 27).

Araújo (2018) discute que o argumento utilizado de que o ensino médio é conteudista por ter 13 disciplinas, o que o tornava desinteressante ao estudante, motivando o seu abandono e o rendimento baixo nas avaliações, na verdade é uma estratégia para reduzir o quadro de professores contratados, reduzindo custos:

> A Reforma atende ao CONSED principalmente quando desobriga as secretarias de educação de formação e contratação de professores licenciados, em virtude de que a falta de professores pode ser contornada pela não obrigatoriedade de oferta de onze das treze disciplinas consideradas obrigatórias no currículo do Ensino Médio (ARAÚJO, 2018, p. 228).

Perroni *et al.* (2017) analisa que os reais interessados na efetivação da reforma apresentavam-se como coletivos ou indivíduos, através de instituições privadas e interessadas no setor educacional, nacionais e internacionais vinculados ao capital internacional. O Instituto Unibanco foi um dos agentes centrais na reforma de 2017. Em junho, poucos meses após o presidente Temer ter sancionado a Lei nº 13.415/2017, organizou o seminário intitulado "Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: Flexibilização e Implementação".

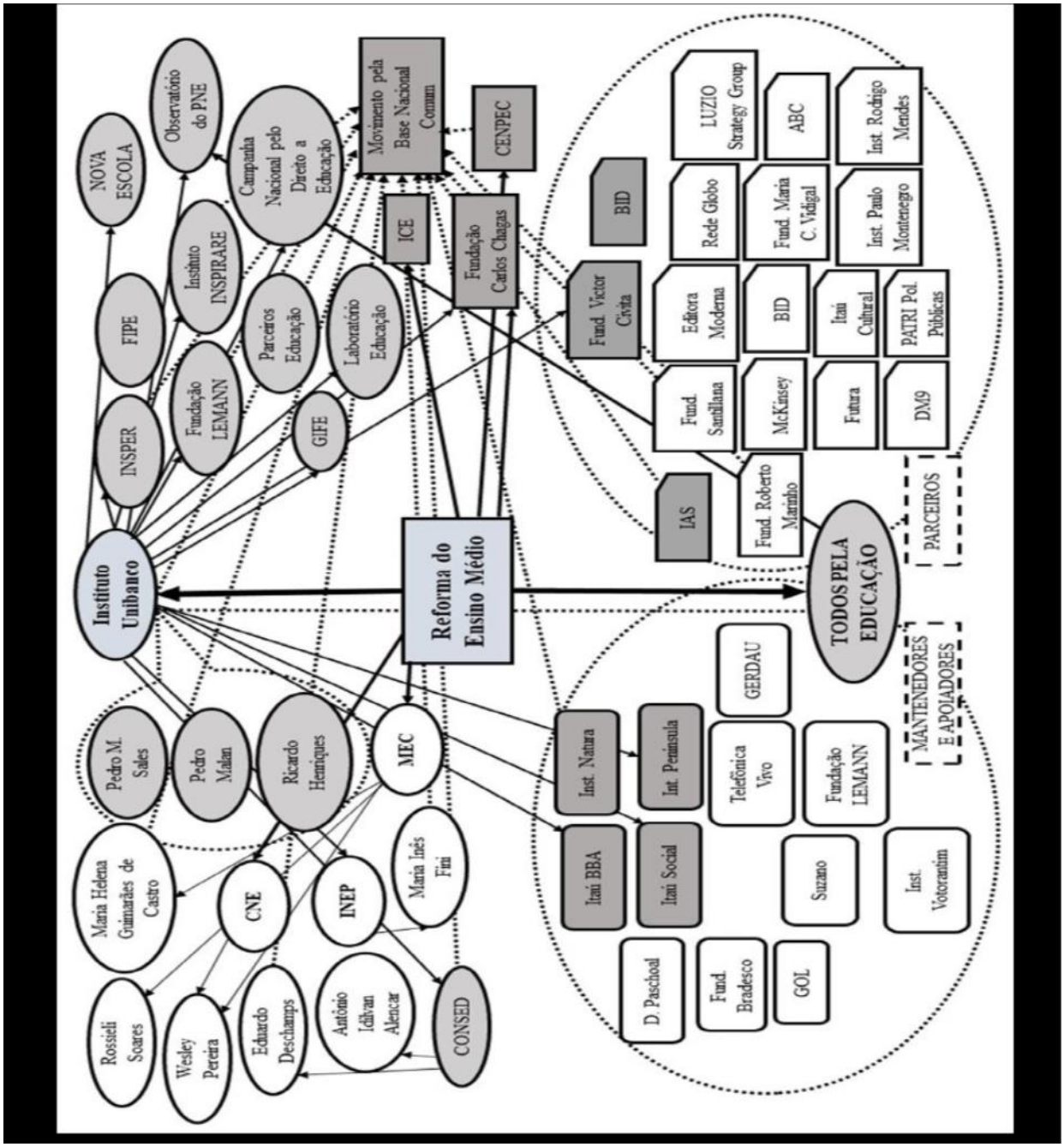
Segundo a autora, quando políticas educacionais são elaboradas sem levar em consideração todo um conjunto de ações e debates construídos pelos educadores ao longo do tempo: "temos a clara dimensão de qual projeto o capital quer para o país" (PERRONI *et al.*, 2017, p. 422). Nesse sentido tais sujeitos angariam apoiadores que: "acreditam que suas ideias irão funcionar (...) gerar retorno como resultado social ou lucro" (PERRONI *et al.*, 2017, p. 422).

No rol de parceiros do Instituto Unibanco no contexto da elaboração e aprovação da reforma estavam: Instituto Inspirare, Fundação Carlos Chagas, Instituto Natura, Todos pela Educação, Conselho de secretários de Educação (CONSED), Fundação Leman, Itaú Social, Itaú BBA, Movimento pela Base Nacional Comum, Fundação Victor Civita, Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER), Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas,

Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e o Centro Nacional de Comércio Exterior (CENPEC) (Figura 9).

Estados como Santa Catarina e Espírito Santo também buscaram parcerias público-privadas para auxiliar na implantação do novo ensino médio (PERRONI *et al.*, 2017).

Figura 9 - Institutos privados, entidades públicas e intelectuais ligados à reforma de 2017.



Fonte: Perroni *et al.*, 2017.

De acordo com Silva (2019), em meados dos anos 2000 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) elaboraram um documento a partir de um encontro internacional ocorrido na China acerca do Ensino médio no Século XXI. Participaram desse evento os seguintes países: Rússia, Austrália, República Popular da China, México, Bangladesh, República da Guiné, Canadá e Líbano. Dentre os temas debatidos destacamos a necessidade da elaboração de uma formação de nível médio pertinente às novas exigências da realidade econômica mundial de formar para o mundo das transformações. Os países que participaram desse evento solicitaram à UNESCO um estudo que permitisse reformar o ensino médio, permitindo a adaptação às novas exigências da realidade e a preparação para o trabalho. Houve demandas de estudo sobre currículos e a formação de professores, uma vez que os objetivos deveriam ser claros, orientar a estrutura financeira para mudanças.

No documento foram sintetizados alguns consensos acerca do ensino médio: oferecer o máximo de vagas possíveis; estabelecer parcerias com instituições privadas; oferecer ensino flexível adequado às realidades dos estudantes; estabelecer conexão entre temas acadêmicos e profissionais nos currículos; oferecer formação profissional; proporcionar formação voltada para o século XXI relacionada ao mercado de trabalho (SILVA, 2019).

No documento da UNESCO a solução para a efetiva formação profissional seriam as parcerias público-privadas e menores exigências quanto aos docentes que atuariam nessa área. E se concluiu que a educação excessivamente acadêmica não atende às necessidades dos jovens quanto a sua evolução social e econômica; a escola deveria formar os jovens por competências necessárias à vida (SILVA, 2019).

Ao analisar documentos da UNESCO, do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico foram encontradas convergências acerca da oferta de ensino profissional articulada ao ensino médio e a preparação dos jovens para a flexibilização do emprego e mercado de trabalho. O oferecimento da formação profissional deveria ainda ser feito em parcerias com instituições privadas de forma flexível com "(...) opções variadas que venham a reforçar os vínculos com o mundo do trabalho" (SILVA, 2019, p. 92). Nesse sentido a reforma de 2017 acompanha:

> os principais ditames dos organismos internacionais (BM, UNESCO e OCDE) para essa etapa da Educação Básica, os quais afirmam a necessidade de se adequar o Ensino Médio às imposições do capitalismo global para que os países pudessem competir nesse mercado (SILVA, 2019, p. 100).

Araújo (2018) considera profunda a reforma de 2017, por sua abrangência, que teve como alvo o ensino médio e repercutiu na finalidade da educação, na organização curricular, no trabalho pedagógico, no financiamento da educação básica, no trabalho docente e no futuro dos jovens estudantes dessa etapa de ensino e alterou as diretrizes do FUNDEB (Fundo Nacional de Educação Básica). Dentre as consequências dessa reforma, o autor destacou o aprofundamento dos processos de exclusão dos jovens, das desigualdades sociais, desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres e desvalorização dos profissionais da educação.

Quanto aos recursos para a reforma, estes serão provenientes do governo federal, porém distribuídos ao longo de dez anos para o atendimento de um contingente de alunos inferior ao previsto no Plano Nacional de Educação (PNE), o que significa um retrocesso:

> Nessa "política" prevê-se "o repasse de recursos do Ministério da educação para os estados e para o distrito federal pelo prazo de dez anos por escola, contados da data de início da implementação do Ensino Médio Integral na respectiva escola". No material oficial de apresentação da política, divulgado junto com a MP da Reforma, propunha-se o atendimento de até 250 mil alunos de ensino médio em escolas de tempo integral, com investimento de 500 milhões por ano, em até 4 anos (depois alterado para 10 anos), sendo previsto o custo de R$ 2.000,00 por aluno por ano. Estabelecia, também, um teto de atendimento de 5% das escolas da rede, sendo no máximo 30 por estado, o que significaria uma redução do atendimento definido pelo PNE, uma vez que a meta 6 deste plano prevê 50% das escolas públicas e 25% dos alunos atendidos em escolas de tempo integral, até 2024 (ARAÚJO, 2018, p. 222).

As metas são muito tímidas mediante uma população de 10 milhões de alunos entre 15 e 17 anos, caracterizando a reforma do ensino médio uma medida dissimulada de redução desse nível de ensino (ARAÚJO, 2018).

Ao promover a fragmentação do ensino médio em nome da flexibilização, ela favorece os processos de exclusão, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade com profundas desigualdades pode estender os processos de exclusão de jovens negros, ribeirinhos, de periferias etc. mais vulneráveis, uma vez que suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais. Araújo (2018) compreende ensino médio como uma formação rica e completa que abarque a ciência, cultura, esporte, lazer, formadora dos seres humanos críticos e capazes de exercer a efetiva participação política e social.

Para Frigotto (2016), a proposta de reforma de educação do governo Temer é um retrocesso e tende a orientar os filhos da classe trabalhadora para as carreiras instrumentais e de menor prestígio, menos concorridas nos exames vestibulares e, portanto, mais acessíveis àqueles que ingressaram no ensino médio público com uma formação debilitada. Ele avalia que

essa reforma é mais retrógrada que a estabelecida pela Lei nº 5692/71, na ditadura, pois nesse momento a profissionalização estava em todo nível médio.

Com a reforma de 2017 a profissionalização torna-se o objetivo do ensino médio público, instituindo dessa forma um verdadeiro apartheid social na educação do Brasil.

A reforma deverá aprofundar a crise no ensino médio devido à estrutura precária das escolas, muitas sem laboratórios, quadras poliesportivas, auditórios, e à precarização dos professores que precisam trabalhar em dois, três turnos para compor sua renda e sobreviver (FRIGOTTO, 2016).

Segundo Frigotto (2016), a legislação referente à reforma não guarda coerência com a constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes da Educação Nacional no que se refere à qualidade do oferecimento do ensino médio, por não possuir compromisso com a educação universal, pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Nesta legislação o ensino médio é tratado como um serviço que deve se ajustar e atender aos anseios dos alunos consumidores, numa perspectiva mercadológica.

Essa reforma é mais uma das políticas educacionais inseridas na linha das políticas de austeridade que se impõem à classe trabalhadora, assim como as demais reformas (FRIGOTTO, 2016).

Para Mészáros (2008), a educação tornou-se peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução injusta dos sistemas de classes. Nesse sentido a educação, ao invés de instrumento de emancipação, tornou-se instrumento de manutenção do capitalismo:

> (...) a educação contínua do sistema do capital tem como cerne a asserção de que a própria ordem social estabelecida não precisa de *nenhuma mudança significativa*. Precisa apenas de "regulação mais exata" em suas margens, que se deve alcançar pela metodologia do "pouco a pouco" (MÉSZÁROS, 2008, p. 222).

Essas políticas contribuem para aprofundar o antagonismo entre capital e trabalho: produz-se uma grande quantidade de trabalhadores disponíveis sem acesso aos meios de produção, que integram contingentes cada vez maiores de desempregados. A educação oferecida como itinerários, "pacotes de disciplinas" conforme proposta na reforma de 2016 se torna uma mercadoria submetida às demandas do mercado, que forma os futuros desempregados empregáveis que deverão ser os responsáveis solitários de suas escolhas e eventuais sucessos e fracassos no mercado de trabalho, pois:

> A educação institucionalizada, nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também transmitir e gerar um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma gestão alternativa da sociedade, seja na forma "internalizada" (isto é, pelos indivíduos devidamente "educados" e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma dominação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos nossos).

Numa perspectiva mais ampla, a manutenção da sociedade capitalista passa pela necessidade de os indivíduos em situação de classes dominadas, aceitarem e reproduzirem uma determinada concepção de mundo a favor do capital: Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou "consenso" quanto for capaz, a partir de dentro e por meio de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados" (MÉSZÁROS, p. 45, 2008). Desse modo, a manutenção da sociedade capitalista passa pela necessidade de os indivíduos em situação de classes dominadas, aceitarem e reproduzirem uma determinada concepção de mundo a favor do capital, dominante. Com isso:

> As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internacionalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas.(...) No capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente. Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada como inquestionáveis limites individuais às suas aspirações pessoais (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

A educação teria como função a de fomentar o conformismo, subordinando os jovens trabalhadores às exigências da ordem estabelecida, a ordem capitalista, desde o momento da escolarização. A Lei nº 13.415/2017, ao enunciar que o ensino médio deve adequar o estudante a um trabalho que se e levá-lo a edificar seu próprio projeto de vida estaria adequando os jovens para os desígnios do capital acerca de sua própria reprodução. Para sobreviver, o capital precisa de mediadores de segunda ordem, o Estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho, em sua subordinação ao capital. Sem isso o Estado que: "(...) não é ocasionalmente capitalista, e sim necessariamente capitalista (...)" (MASCARO, p. 24, 2015), não seria capaz de se manter em funcionamento:

> Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de "cabeça para baixo" e "pelo avesso", de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do

> sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõe a humanidade uma *forma alienada de mediação* (MÉSZÁROS, 2008, p. 72).

Dessa forma, o chamado “capitalismo avançado” ordena seus negócios e limita o período de educação em suas instituições em uns poucos anos. De maneira que lhe seja conveniente economicamente esse período, proporcionando aos indivíduos vidas que sejam convenientes à reprodução da ordem econômica (MÉSZÁROS, 2008).

De forma unânime os autores Perroni *et al.* (2017), Ferreti (2017), Silva (2019), Frigotto (2016) e Araújo (2018) compreendem essa reforma como uma fomentadora de mão de obra para o mercado de trabalho. Observando a abrangência de indivíduos e grupos envolvidos nessa reforma, deixamos de nos surpreender com a velocidade com que a MP 746 de 2016 transformou-se na Lei nº 13.415/2017. Compreendemos que foram feitas essas alterações no ensino médio para atender às demandas do capital, pois, conforme apontado por Mészáros (2008), quer aceitemos ou não a educação dentro do capitalismo, ela se transformou em um meio de perpetuação do próprio sistema econômico.

6 CONCLUSÃO

Em nosso trabalho procuramos compreender se a instituição dos itinerários formativos no ensino médio por meio da reforma de 2017, Lei n° 13.415, se configurava em uma inovação, ou não. Nossa hipótese era de que embora essa reforma se dê num contexto de capitalismo financeiro, sob a estratégia político-econômica neoliberal, resgata heranças do período de nossa história do começo do século XX, como a formação precoce dos jovens para o trabalho, a submissão da escola às demandas de qualificação de força de trabalho para o capital e a fragmentação do ensino secundário.

Nosso caminho metodológico se construiu desde uma breve revisão sobre o ensino médio propedêutico na conjuntura histórica do Estado Novo, de 1930 a 1945, até a reforma 2017, buscando identificar no ensino propedêutico os momentos em que houve a fragmentação em itinerários formativos, bem como as articulações desta modalidade do secundário com a inserção precoce no trabalho, e a observação da organização das grades curriculares.

A pesquisa documental nos possibilitou identificar três reformas educacionais do ensino secundário mais relevantes, do ponto de vista da fragmentação em itinerários: reforma Campos, sob as Leis nº 19.890 de 18 de abril de 1931, nº 20.158 de 30 de junho de 1931, nº 21.242 de 4 de abril de 1932; reforma Capanema, sob a lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942; a reforma de 2017, no governo Temer, sob a Lei nº 13.415/2017.

Com a reforma de Campos, 19.890 de 18 de abril de 1931, foi a primeira vez em que se criou no país uma legislação de ensino secundário, hoje correspondente ao atual ensino médio, que determinava nacionalmente todo um conjunto de regras organizacionais e estabelecimento de currículo nacional comum, aos estados da União. Posteriormente, fizemos a análise das outras leis do período Vargas, que complementaram as reformas, e pudemos observar que os itinerários formativos foram, de fato, criados nesse período.

Nos anos de 1930 e 1940, quando o país iniciou seu processo de industrialização e estabelecimento das bases para o avanço do capitalismo industrial, as políticas educacionais foram elaboradas no sentido de que a escola se tornasse cada vez mais uma agência de difusão de consensos que auxiliariam na reprodução do sistema do capital. Além disso, a educação de nível secundário foi utilizada como meio para distribuir os estudantes na divisão social do trabalho ao instituir os itinerários, tanto no ensino propedêutico quanto no profissionalizante, produzindo uma fragmentação no interior de um ensino já dicotomizado entre formação geral e formação para o trabalho.

Uma vez estabelecidas as bases do capitalismo industrial no Brasil, o tipo de educação que se ofereceu ao trabalhador passou a ser organizada em função das demandas do Estado burguês, por sua vez submetido às injunções de reprodução do capitalismo. A educação, portando, não apenas agiria para preparar mão de obra, como também propagaria consensos que viessem a naturalizar a desigualdade social no capitalismo e a distribuição dos indivíduos na divisão social do trabalho.

Por meio do levantamento das conjunturas históricas observamos que a educação, ao longo de nossa história, sempre esteve submetida às demandas econômicas e direcionada de acordo com a classe social em posição de comando.

Após a análise minuciosa da Lei nº13.415/2017, assim como estudo da nova BNCC e a resolução nº 3 CNE/CEB de 2018, ficou evidente que a argumentação em favor da reforma se tratou de retórica para a produção de consensos com interesses ideológicos de, mais uma vez, naturalizar a desigualdade social e distribuir os sujeitos na divisão social do trabalho, numa conjuntura ainda mais perversa de desemprego, recessão e miséria, ao invés de potencializar o trabalho dos jovens por meio de uma escolarização consistente que pudesse produzir os trabalhadores e intelectuais de alto nível que o país precisa.

Confirmamos que a grande preocupação nessa legislação foi a de transformar o ensino médio brasileiro, numa espécie de grande centro de mão de obra flexível e inserida na lógica do capitalismo.

Identificamos semelhanças entre as ações governamentais atuais e a do governo Vargas, no sentido de se propor políticas educacionais em atendimento a demandas de setores econômicos, que gestão Vargas eram elaboradas a partir das necessidades de expansão do projeto de industrialização, e no presente, buscam atender demandas de ordem econômica em sintonia com o projeto econômico neoliberal de reestruturação produtiva presente no país.

A reforma de 2017 estudada nesse trabalho instituiu novamente os itinerários resgatando essa organização originária do período de Vargas. Portanto, o atual arranjo do ensino médio não é uma inovação da atualidade, mas um resgate das décadas de 1930 e 1940, numa versão flexibilizada quanto às estratégias de ensino e aprendizagem, ao número de itinerários, ao trabalho docente e centrado no aluno, diferentemente do momento anterior, quando o ensino era do tipo tradicional, centrado no professor, que também foi amplamente criticado pelos estudiosos da educação e superado.

Enquanto o discurso governamental apontava para a criação de um sistema de ensino que atenderia às demandas dos jovens na contemporaneidade, com currículo, espaços de aprendizagens e relação entre professor e aluno flexíveis, a análise da lei nos revelou que há

controvérsias. Ao estudar a lei da reforma, a BNCC e a nova DCNEM, notamos que entre aquilo que se veiculou na mídia e o que poderá se configurar na prática existe distância.

Os itinerários formativos fragmentam o conhecimento e colocam o estudante numa situação em que deverão escolher aquilo que não irão aprender. Por mais que o estudante deseje seguir um determinado itinerário, cada escola irá oferecer os itinerários possíveis de acordo com as orientações de seus sistemas de ensino. Estão garantidos em todas as escolas o mínimo de dois itinerários, sendo um o profissional e outro a critério local. O ensino médio, portanto, pode vir a ser um local de renúncia ao conhecimento, caso apenas uma parte dos itinerários sejam oferecidos, e caminha rumo à profissionalização.

Encontramos na reforma de 2017 um mecanismo de controle e direcionamento do Estado sobre os estudantes com relação ao momento da escolha do percurso educacional. Esses mecanismos são os itinerários formativos. Ao revisitarmos as legislações da era Vargas, identificamos que esse mecanismo de controle está presente na reforma de 2017, não sendo, portanto, uma inovação, mas um resgate das legislações Varguistas.

A nova BNCC traz uma série de competências gerais as quais os estudantes devem ficar familiarizados. Destacamos que a pedagogia das competências está inserida na lógica neoliberal de educação e alinhada com as exigências da reestruturação produtiva.

Ao se instituir no ensino médio a possibilidade de se optar pelo itinerário da formação técnica e profissional, sendo esse o trajeto para a formação profissional concomitante ao ensino médio, a formação por competências possui o intuito de direcionar o jovem a escolher um trabalho que se adeque a um projeto de vida laboral. Estes são aspectos que, a nosso ver, estão diretamente ligados a preceitos do neoliberalismo na educação.

Michel Temer apresentou, por meio da reforma de 2017, a política fomentadora do ensino médio integral em todo território nacional, como é mencionado na Lei nº 13.415/2017. As amplas propagandas governamentais, que se veicularam entre 2016 e 2017, reiteravam os benefícios e a inovação significativos. Porém constatamos que, por um lado, temos a criação de uma política nacional de educação em tempo integral que prevê expansão da carga horária; por outro temos a flexibilização dos espaços de aprendizagem podendo ser qualquer local, a flexibilização da noção de aula, a instituição do sistema de créditos para fins de contabilização dos módulos, além da permissão da realização de cursos fora do espaço escolar a fim de contabilizar créditos para serem cumpridos os módulos.

Nesse novo modelo, o professor se torna um avaliador, um fiscalizador do processo de aprendizagem, pois os estudantes em parte do tempo vão realizar suas atividades longe da sua presença.

Sobretudo a Lei nº 13.415/17 sinaliza um movimento que já estava em curso no país, e que está diretamente ligado à necessidade de o capitalismo fazer da educação não apenas um meio para fornecer mão de obra, mas uma agência para a perpetuação desse sistema. Essa reforma é mais um capítulo das políticas econômicas neoliberais tendo na redução dos gastos sociais, reforma da previdência, trabalhista, e na alteração das políticas educacionais brasileiras, os identificadores desse ideário político.

Dessa maneira, ao olhar para as legislações educacionais apresentadas neste trabalho, destacamos que a dicotomia entre a formação para o trabalho e para os estudos está sendo suplantada por uma educação cada vez mais profissionalizante, porém não no sentido de conferir uma profissão ou ofício, mas de treinar competências e habilidades que posam conferir aos futuros trabalhadores empregabilidade, ou seja, potencialidade de se tornarem empregáveis, mediante à capacidade de aprender a aprender, à plasticidade ao empregar os rudimentos de conhecimento apreendidos na escola entre uma atividade prática e outra.

Destacamos que essa pesquisa abordou um dos diversos aspectos e perspectivas de estudos referentes à nova organização do ensino médio. O caminho para estudos posteriores está pavimentado. Ao longo da pesquisa nos deparamos com a possibilidade de se fazer um estudo acerca das influências da Lei nº 5.692/71 na reforma de 2017, devido ao forte direcionamento ao trabalho presente em ambas as legislações. As alterações recentes no ensino médio do estado de São Paulo e as previstas para 2021, ambas embasadas pela Lei nº 13.415 de 2017, oferecem mais uma direção no sentido de estudos futuros. Um estudo comparativo entre as legislações do ensino profissional do período Vargas com a atual legislação do ensino médio também pode vir a ser uma perspectiva para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In:* SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, R. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018.

BEISIEGEL, C. R. Educação e sociedade no Brasil após 1930. *In:* PIERUCCI, A. F. O. *et al.* **O Brasil republicano**: Economia e Cultura (1930 1964). v. 4. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cad. Pesq**., São Luís, v. 25, n. 2, p. 109-127, abr./jun. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p109-127. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9296. Acesso em: 10 jul. 2019.

BOITO JR, A. A burguesia no Governo Lula. *In:* BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Tendencias globales y experiências nacionales. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006.

BOUTIN, A. C. B. D.; SILVA, K. R. As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: EDUCERE, 2015. p. 4486-4497.

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. *In:* BUFFA, E; ARROYO, M, NOSELLA, P. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 22 de novembro de 2018. **Altera as diretrizes curriculares para o ensino médio.** Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 22 nov. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 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: 10 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 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: 10 jul. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 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: 12 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em: 12 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html. Acesso em: 13 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 21.241 de 4 de abril de 1932.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htmimpressao.htm. . Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 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: 22 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 9.9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 20 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3/2018.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf. Acesso em 14 ago. 2020.

BRYAN, N. A. P. **Educação e processo de Trabalho:** Contribuição ao estudo da formação da força de trabalho no Brasil. 1983. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1983.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: Dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 109, p. 7-23, 2000.

CARVALHO, M. A. M. **Nilo Peçanha e o Sistema Federal de Escolas de Aprendizes Artífices (1909 a 1930)**. 2017. 304 f. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

CARVALHO, M. M. WALTENGERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Econ. Apl**., Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 369-394, abr./jun. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-8050/ea124777. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-80502015000200369&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2019.

CASTRO, R. P. Escola e Mercado: a escola face à institucionalização do desemprego e da precariedade na sociedade colocada ao serviço da economia. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 79-92, jan./jun., 2004.

CERQEIRA, J. B. A. Uma visão do Neoliberalismo: Surgimento Atuação e Perspectivas. **Revista *Sitientibus***, Rio de Janeiro, n. 39, p. 169-189, 2008.

COSTA, A. C. A pena de Tântalo: uma política de educação profissional para trabalhadores "sedentos" por trabalho. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 321-338, out. 2009.

CUNHA, L. A. Contribuição para as análises das interferências mercadológicas nos currículos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 585-607, 2014.

CUNHA, L. A. R. **Política educacional no Brasil:** a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. **Uma Breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta, 2013.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação/PUCRS**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520. Acesso em: 7 jul. 2019.

DUBBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VÉRÉTOUT, A. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Revista Sociologia**, Porto Alegre, ano 14, v. 29, p. 22-70, 2012.

FAGUNDES, P. E. **DA COLÔNIA À REFORMA FRANCISCO CAMPOS (1931)** Revista História & Ensino. Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2009.

FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. *In:* SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FERRETI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educ. Soc. [online]**, v. 18, n. 59, p. 225-269, 1997. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73301997000200002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301997000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 ago. 2019.

FERRETI, C. J. A Reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade de educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para ricos e outra para pobres. **Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escolapara- os-ricos-e-outra. Acesso em: 20 abr. 2020.

FRIGOTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**. Rio de Janeiro. v. 7, Supl. 1, p. 67-92, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In:* SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). **ESCOLA S.A**.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, 1996.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985),** 5°Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. v. 2. Lisboa: Seara Nova, 1977.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 4. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. *In:* FERRETI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. L. P. B. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** Um Debate Multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2° Grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, M. MACIEL, S. L. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-25, 2018.

LEOPOLDI, M. A. P. A economia política do primeiro governo Vargas (1930-1945): a política econômica em tempos de turbulência. *In:* FEREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O tempo do Nacional:** do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASCARO, A. L. A crítica do Estado e do direito: a forma política e a forma jurídica. *In:* NETTO, P. J. **Curso Livre Marx-Engels:** A criação destruidora. São Paulo: Boitempo, 2015.

MARX, K. **O capital**. v. 6. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos Sobre Educação e ensino**. Campinas: Unicamp, 2011.

MATOSO, J. E. L. **A desordem do Trabalho**. São Paulo: Página Aberta, 1995.

MERQUIOR, J. G. **O liberalismo** - Antigo e o Moderno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

MÉSZÁROS, I. **A Educação Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, V. M. L. Os anos JK: Industrialização e modelo oligárquico de desenvolvimento rural. *In:* FEREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O tempo da experiência democrática:** da democratização de 1945 ao golpe civil- militar de 1964. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MULLER, M. T. **A lousa e o torno:** a escola SENAI de Roberto Mange de Campinas. 2009. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade.** Na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos, **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 14, p.35-60, maio/ago. 2000.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira *In:* SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-Neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

PACCOLA, M. A. B.; ALVES G. A. P. O Neodesenvolvimentismo, Neoliberalismo e a correlação de forças nos Governos Lula e Dilma. **Plural**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 269-281, dez. 2018.

PAIVA, V. Sobre o conceito de "Capital Humano". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 185-191, 2001.

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

PONCE, A. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo: Cortez, 1995.

PRADO JUNIOR, C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

QUEIROZ, C. M.; ALVES, L. A.; SILVA, R. R.; SILVA, K. N.; MODESTO, R. V. Evolução do Ensino Médio no Brasil. *In:* IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL: O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 2008, Uberlândia. **Anais [...]** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008, p. 1-15.

RIBEIRO, A, F. Taylorismo, fordismo e Toyotismo. **Lutas Sociais**. São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, 2015.

ROCHA, M. B. M. **Matrizes da modernidade republicana:** cultura política e pensamento educacional no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004, 200 p.

RODRIGUES, L. M. **Industrialização e atitudes operárias**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2009.

ROMANELLI, T. **História da Educação no Brasil**, Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROSA, M. I. **A indústria brasileira na década de 60:** as transformações nas relações de trabalho e a estabilidade. Campinas: UNICAMP, 1982.

ROTA JUNIOR, C. Educação e mobilidade social: Um estudo sobre a legislação educacional brasileira. **Educação Sociedade & Culturas**, Porto, n. 38, p. 169-184, 2013.

SANTANA, M. A. **Trabalhadores em movimento: o sindicalismo brasileiro nos anos 1980- 1990**. *In:* FEREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. **O tempo da ditadura:** regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SHIROMA, E. CAMPOS, R. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Educ. e soc.**, Campinas, v.18, n. 61, p. 13-35, dez. 1997.

SILVA, F. P. C. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.