

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Israelita Taise Assis Rodrigues

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB AMEAÇA: O CASO DA
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Juiz de Fora – MG

Ano 2022

Israelita Taise Assis Rodrigues

**O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB AMEAÇA: O CASO DA
CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como parte das exigências para obtenção
do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. André Silva
Martins

Juiz de Fora – MG

Ano 2022

DEDICATÓRIA

Dedico às pessoas que lutam pela educação em tempos de animosidades.

Às que acreditam que estudar é um dever revolucionário. Aos pais que lutam pelo direito de acesso e permanência dos seus filhos ao Ensino Superior. Aos que acreditam nas revoluções enquanto força motriz para transformar a história da humanidade.

AGRADECIMENTOS

Hoje, ao finalizar o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora, um misto de sentimentos toma conta de mim. Sentimentos de alegria, de emoção e gratidão. Acredito que o desejo pela vida me trouxe até o momento presente, pois cresci brincando na rua, subindo na laje e contemplando as estrelas. A infância apesar da inocência trouxe desafios complexos. Todavia, Deus, a Inteligência Suprema, sempre me protegia. Obrigada!!!

Considero que todos os desafios me ajudaram a ser a mulher que sou hoje em dia. Inclusive, a mulher que vibra em meu peito é parte da mulher forte que me criou e amou ao seu modo. Minha mãe faz parte dessa conquista e em meio as lágrimas de amor e saudade agradeço pelos momentos em que vivemos juntas. Hoje, entendo tantas coisas. Minha querida e amada mãe, esse trabalho dedico com muito amor à sua homenagem. Eu te amo e sempre vou amar por toda a eternidade.

Estendo os meus agradecimentos a outras pessoas queridas. Meu irmão William pela companhia, amizade e amor fraterno. Ao Bruno, namorado e pessoa ímpar em generosidade e amor. Obrigada!

Minhas amigas da faculdade, os afetos da FACED - Faculdade de Educação: queridas Carolina Brunoni, Camila Joviano, Camille Cristine, Sarah, Jeniffer, Joyce Cantarino e Juliana Saggioro, levarei vocês comigo em meio às lembranças, trocas de conhecimento e amizade. Em especial as minhas Penélopes que alegravam os dias com as cantorias do Tiago Iorc.

Em meio aos agradecimentos, quero mencionar uma pessoa que foi de fundamental importância não só na minha formação profissional, mas sobretudo humana. É o professor André Martins. Obrigada professor, por todos os ensinamentos em meio aos momentos difíceis desta trajetória. Você é gentil e humano! De forma singular e com excelência me ensinou que a educação é um DIREITO e não um privilégio. Sua postura, seriedade, ética profissional e sensibilidade diante dos graves problemas sociais, são inspirações para mim. Sinto uma alegria imensa em ser orientada por você neste trabalho de conclusão do curso. Muito obrigada por tudo!!!

Agradeço também, à professora Ana Maria Moraes Fontes pelo período de estudos no Grupo Psicanálise e Educação. Além do grupo, quero agradecer pelo Projeto de Extensão Acompanhamento Escolar no Hospital ASCOMCER - Associação Feminina de Prevenção e Combate ao Câncer de Juiz de Fora. Os estudos trouxeram descobertas profundas e importantes para a minha vida em particular. Você é uma

grande professora que sempre de forma muito educada e elegante falava com certa maestria sobre Freud e Lacan. Obrigada professora!

Outro agradecimento especial vai para a Margareth Rotondo, que é uma mulher forte, professora, mãe que em meio aos estudos do Travessia Grupo de Pesquisa, sempre falava e ensina com tanta sensibilidade sobre a VIDA que abafa, sobre o ensinar e o aprender que escapa, o tempo, a linguagem e a subjetividade em Deleuze, Guattari e Virgínia Kastrup. Aprendi com você professora que às vezes é preciso ficar com o que acontece, com um viver inventando vidas com o desconhecido, afinal ninguém sabe o que pode acontecer numa sala de aula. A possibilidade de Invenção me encanta! Estar junto de você e dos estudantes do grupo marcou a minha trajetória na Universidade Pública, trazendo um respiro em meio a crueldade de uma pandemia que violava vidas.

Estendo esses agradecimentos ao querido professor Giovani Cammarota. Obrigada pela paciência e inspirações para o aprender. Sua generosidade e simplicidade misturada com alegria fomentaram as sextas-feiras dos estudos do Grupo Cognição.

Finalizo essas palavras, dizendo que aqui vos escreveu uma mulher, professora (finalmente) que luta e acredita nos direitos sociais, sobretudo na EDUCAÇÃO. Uma professora que reconhece a todos como cidadãos de direitos e deveres.

Estudar é empoderamento de VIDA!!!

“ Eu me lembrava de que o mundo real era vasto, e que uma quantidade enorme de esperanças e medos, de sensações e emoções, estava à espera daqueles que quisessem sair por ele afora, buscando, em meio a seus perigos, o verdadeiro conhecimento do que é a vida.” Jane Eyre - Charlotte Bronte

O DIREITO À EDUCAÇÃO SOB AMEAÇA: O CASO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica buscou analisar o direito social à educação com foco na legislação brasileira, tendo como recorte principal a contrarreforma do ensino médio. A pesquisa foi fundamentada em categorias do materialismo histórico-social. O objetivo da pesquisa foi analisar o processo de construção da educação como direito social, buscando identificar os avanços e recuos na legislação, tomando como caso principal a problemática do Ensino Médio delineado a partir das recentes mudanças realizadas na LDB. O resultado da pesquisa está ordenado na análise do processo de construção do direito social à educação por períodos históricos, sendo que o último capítulo é dedicado a analisar o significado das mudanças no Ensino Médio. Concluímos que as mudanças ocorridas no EM devem ser interpretadas como uma contrarreforma em decorrência de seu conteúdo regressivo para a problemática do direito. Tal processo é um mecanismo de poder para sentenciar o futuro dos filhos da classe trabalhadora a uma condição de subalternidade nas relações políticas e de trabalho.

Palavras-chave: direito à educação; ensino médio; relações de poder na educação

SUMÁRIO

Uma breve introdução.....	p.08
Cap 1 O direito social à educação: percalços de uma construção precária	p.10
Cap 2 O não reconhecimento do direito à educação: as novas bases legais impostas pela ditadura empresarial-militar.....	p. 14
Cap 3 A construção da educação como direito social: da abertura democrática ao prenúncio do golpe parlamentar, jurídico e midiático.....	p.20
Cap. 4 O direito a educação sob ataque: análise dos fundamentos legais que impõem a contrarreforma do ensino médio.....	p.27
Conclusão.....	p.40
Referências.....	p. 43

Uma breve introdução

Como ex-aluna da escola pública, filha da classe trabalhadora e exercendo a condição de trabalhadora assalariada, cheguei na Licenciatura em Pedagogia da UFJF em 05 de março de 2018.

Ao longo do curso, fui revendo e ampliando minha visão sobre a realidade e principalmente sobre a educação. Posso afirmar que a UFJF me transformou.

O meu encontro com o tema da pesquisa e com meu orientador ocorreu na disciplina obrigatória Edu 073 – Planejamento da Educação: Unidades e Sistemas.

O professor André Martins revelou que na sociedade de classes, o planejamento educacional é um meio para afirmar o direito à educação ou para bloquear a realização de tal direito. Revelou também que o planejamento educacional, instrumento central para a elaboração de políticas públicas, foi historicamente delineado para reproduzir a condição de subalternização intelectual e política dos filhos da classe trabalhadora na medida em que se tornou um obstáculo para que tais sujeitos tenham acesso à educação básica de qualidade e identifiquem a educação superior como direito.

A partir das aulas e dos estudos realizados na disciplina, compreendi que a educação no Brasil foi projetada como um privilégio de poucos e não como um direito de todas as pessoas, mas que isso pode ser transformado no curso da história.

Essas reflexões me desafiaram a investigar a educação como direito social. Antes da pandemia, o projeto de pesquisa consiste em investigar a posição das escolas municipais em relação à mobilização de seus estudantes para o futuro ingresso na educação superior. Esse objetivo foi delineado porque identifiquei indícios de que as/os alunos das escolas públicas não são incentivados a reconhecerem a educação superior como direito. Os indícios foram apreendidos através de depoimentos de colegas da licenciatura em Pedagogia sobre suas trajetórias até a Universidade Pública.

Contudo, a pandemia de Covid-19 me obrigou a redirecionar o estudo, mantendo o foco na problemática do direito à educação.

Em diálogo com meu orientador, tomei conhecimento que a mudança do Ensino Médio operada após o golpe de 2016 significava um problema para a questão do direito à educação, considerando suas implicações para a formação humana. Assim nasceu a presente pesquisa que agora socializo como trabalho de conclusão de curso.

Nesse sentido, registro que o objetivo da pesquisa é analisar a configuração do direito à educação, tendo como foco principal as mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre o Ensino Médio.

Com base em categorias do método materialista histórico-dialético, analisei aspectos da configuração da educação brasileira recorrendo a autores de referência e à legislação educacional.

Com efeito, o relatório da pesquisa, que apresento como trabalho de conclusão de curso, além dessa breve introdução está estruturado em quatro capítulos, seguido das conclusões.

No primeiro capítulo, reflito sobre a configuração da educação brasileira de 1930 a 1963. No segundo, analiso as mudanças impostas pela ditadura empresarial-militar de 1964. No terceiro, trato do processo de abertura em 1985 chegando até o golpe de 2016, que provocou a queda da Presidente Dilma Rousseff. No quarto, analiso as mudanças no Ensino Médio registradas na LDB. Por fim, nas conclusões, apresento uma síntese dos achados da pesquisa.

Creio que essa pesquisa não encerra meu interesse sobre a problemática da educação na sociedade de classes. Ao contrário, considero esse estudo como a janela que abre novos horizontes para a formação acadêmica e para a defesa da educação. Espero que seu conteúdo alimente a luta e os sonhos daquelas pessoas, que como eu, aprenderam a reconhecer que devemos seguir lutando pelos interesses da classe trabalhadora na educação.

1 O direito social à educação: percalços de uma construção precária

As mudanças políticas, econômicas e culturais que marcaram os anos de 1930 a 1946 estabeleceram e produziram desdobramentos importantes para a educação. Essas mudanças realizadas “pelo alto”, que podem ser consideradas como revolução passiva, de acordo com a acepção gramsciana, foram marcadas por mudanças nas relações de poder entre forças oligárquicas, potencializado a industrialização e a urbanização no Brasil.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e as primeiras medidas implementadas por essa instância do aparelho estatal revelaram que a questão educacional passou a ser um tema de relevância para a reconfiguração do Estado brasileiro no contexto de mudanças nas relações de poder e recomposição do bloco no poder (ROMANELLI, 1986; SAVIANI, 2007).

O lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, por iniciativa de lideranças da Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade criada em 1924, formada por jornalistas, engenheiros, advogados e educadores, foi, sem dúvidas, um marco para a educação nacional. Além de indicar os desafios para a democratização da escola pública, laica, gratuita como função do Estado, o Manifesto pode ser considerado como um marco histórico que nos permite observar que o resultado das relações de poder na educação foi decisivo para manter o dualismo estrutural da educação brasileira.

Romanelli (1986) apresenta uma leitura do processo histórico por fases que oferecem as principais marcas das relações de poder na educação e que revelam os obstáculos para afirmar a educação como direito social. Seguindo seus passos, passaremos a apresentar uma síntese de cada uma delas.

A primeira fase compreende o período que foi de 1930 a 1937. De acordo com a autora, essa fase foi marcada pela definição da Constituição de 1934. Entre as definições contidas no texto constitucional sobre a educação, destacamos as seguintes:

Art 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios [...]

b) estimular a educação eugênica;

[...]

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e

desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 [...]

“a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível. (BRASIL, 1934).

Além disso, o período foi marcado pela atuação do governo na promoção de reformas lideradas pelo Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Integra essa fase também, no plano da sociedade civil, o Manifesto de 1932, já mencionado anteriormente.

Entre as principais ações de governo, Romanelli (1986) destaca a implementação dos seguintes decretos-lei: Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que organizou o Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário; Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que estabeleceu a organização da Universidade do Rio de Janeiro; Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que definiu as bases do chamado à época do ensino secundário; Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, que estabeleceu as referências para o ensino comercial, além de outras definições; Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932, que atualizou as disposições sobre o chamado ensino secundário.

Romanelli (1986) aponta que com o referido arcabouço legal, o governo provisório promoveu mudanças na organização da incipiente educação brasileira, mas revelou também que a escolarização das massas – o chamado ensino primário –, a modalidade normal – equivalente a um curso técnico e vários ramos do ensino técnico, salvo o comercial, não foram contemplados. Fundamentalmente, as mudanças incidiram naquilo que envolvia a escolarização das elites e, sobretudo, das camadas médias urbanas (pequena burguesia e o pequeno número de trabalhadores com salários mais elevados).

A autora considera que o período compreendido de 1937 a 1946 – o Estado Novo – demarca a segunda fase. Fundamentalmente, o período foi caracterizado como uma ditadura presidida por Getúlio Vargas sob o manto da legalidade da Constituição de 1937. Merecem destaque os seguintes dispositivos constitucionais:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação,

dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas [...]. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (BRASIL, 1937).

Fica evidente que o preceito da gratuidade da educação pública, proposto pelos autores do Manifesto dos Pioneiros da Educação, não foi contemplado na integralidade já que a legislação definiu que somente as famílias que viviam os efeitos mais intensos da desigualdade social e da exploração estariam isentas da contribuição para a chamada “caixa escolar”, algo que perdurou por décadas na educação brasileira.

Além de baixar novos decretos sobre a organização da educação nacional, o governo baixou outros decretos que delegaram aos empresários do setor industrial e do comercial a responsabilidade pela coordenação da formação profissional e de atenção para assistência social, com financiamento público, privatizando o tratamento da questão social no país, algo que deveria ser concentrado como função do Estado (RODRIGUES, 1998). Os decretos instituíram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942; e, em 1946, o Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social do Comércio (SESC).

No ano de 1942, o ministro Gustavo Capanema liderou as novas reformas que abrangeram o ensino primário e o ensino secundário médio.

Assim, de acordo com Romanelli (1986), durante os três últimos anos do Estado Novo, foram postos em execução vários decretos-lei. O Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Entre outras definições, o instrumento legal nomeou o primeiro ciclo do ensino secundário como ginásial e o segundo em dois, sendo eles: clássico e científico. Assim, pois, este último ciclo que na reforma Francisco Campos, estivera subdividido em três passava agora a constituir-se de dois cursos apenas, os quais não apresentavam pelo currículo nenhum caráter de especialização. Não obstante, com base na autora, é possível observar que os objetivos reais do ensino secundário foram voltados para o ingresso superior, com uma educação de classe, pois constituía-se no ramo nobre do ensino, dando continuidade ao processo de seletividade acentuado com a Reforma Francisco Campos.

Após a queda de Vargas, no governo provisório foram baixados alguns decretos-lei. O Decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, delimitou diretrizes e organização do ensino primário para todo o país. Num momento de crise política, gerada pelo fim do Estado Novo, o decreto definiu uma nova estrutura para a educação nos seguintes termos: (i) ensino primário fundamental para crianças de 7 a 12 anos, dividido em primário elementar, de 4 anos de duração e primário complementar, de um ano apenas; (ii) ensino primário supletivo, de 2 anos, destinados aos adolescentes e adultos que não haviam concluído essa etapa. Romanelli indica (1986) que o ensino primário supletivo contribuiu para a diminuição da taxa de analfabetismo, no final da década de 40 e toda a década de 50. Ela aponta ainda que algumas reivindicações dos signatários do Manifesto foram contempladas, sendo elas: gratuidade, obrigatoriedade, descentralização e planejamento.

Apesar de sua importância, a dificuldade de aplicação da legislação do ensino revelou sua inadequação à realidade, limitando seu poder de ação às condições reais do contexto. Nesse aspecto, o ensino primário fundamental acabou, de fato, por resumir-se no ensino primário elementar por falta de condições objetivas de funcionamento do ensino complementar e a expansão da demanda social da educação.

Convém destacar que o problema do dualismo estrutural da educação brasileira não foi superado com os decretos. Em outros termos, manteve-se a tradição de sentenciar os estudantes a um ou a outro tipo de escola e percurso educacional em função da origem de classe.

Esse problema foi mantido na Lei nº 4.024 de 1961 – a primeira LDB do país – cuja tramitação durou 13 anos. Basicamente, apesar de inovações pontuais, a LDB de 1961 viabilizou a afirmação dos interesses privados na educação e ainda manteve os seguintes aspectos: (i) prova de admissão após a conclusão do ensino primário para o prosseguimento dos estudos na etapa seguinte; (ii) percursos escolares fragmentados, reservando uma formação para as camadas médias e a burguesia em escolas privadas com financiamento público, como descrito no parágrafo 2º do Art. 95, que permitiriam chegar até a educação superior e outra para os trabalhadores, com foco na profissionalização e de caráter terminal.

Cabe assinalar que, apesar dos esforços de políticos comprometidos em afirmar a educação como direito social, a aliança firmada entre forças políticas privatistas e antidemocráticas delineou os limites restritos da democratização da escola pública ao

oferecer destaque à iniciativa privada no ensino, o caráter restrito da obrigatoriedade limitado ao ensino primário, como descrito no Art. 2º.

2. O não reconhecimento do direito à educação: as novas bases legais impostas pela ditadura empresarial-militar

O golpe empresarial-militar instaurado em 1964 representou a vitória das forças conservadoras contra as forças progressistas e de esquerda que pressionavam o governo João Goulart por reformas de base. Desde o início do regime ditatorial, na condição de porta-vozes do bloco no poder, os militares declararam a transitoriedade do novo governo. Todavia, a ditadura durou 21 anos.

Do ponto de vista político, o regime viabilizou a progressiva asfixia dos direitos políticos e dos direitos civis a partir de um grande autoritarismo que foi sendo aprofundado de forma gradativa contra as pessoas e as organizações que questionavam o regime. O golpe e as subsequentes medidas revelaram que as forças políticas que integraram ou simplesmente apoiaram o governo não possuíam nenhum tipo compromisso com a democracia e seus pequenos avanços no Brasil.

Mas como seria a sociedade democrática? Chaui (2013, P.152-153), define que:

A sociedade democrática institui direitos pela abertura do campo social à criação de direitos reais, à ampliação de direitos existentes e à criação de novos direitos. Eis porque podemos afirmar, em primeiro lugar, que a democracia é a única sociedade e o único regime político que considera o conflito legítimo. O conflito não é obstáculo; é a constituição mesma do processo democrático. Essa talvez seja uma das maiores originalidades da democracia. Não só trabalha politicamente os conflitos de necessidades, carências e interesses (disputas entre os partidos políticos e eleições de governantes pertencentes a partidos opostos), mas procura instituí-los como direitos e, como tais, exige que sejam reconhecidos e respeitados. Mais do que isso. Na sociedade democrática, indivíduos e grupos organizam-se em associações, movimentos sociais e populares, classes se organizam em sindicatos e partidos, criando um poder social que, direta ou indiretamente, limita o poder do Estado. (CHAUÍ, 2013, p.152-153).

Com base na autora, podemos afirmar que a ditadura empresarial-militar buscou eliminar o conflito com o uso da força, impedindo a livre organização e, conseqüentemente, a realização dos direitos civis, dos direitos políticos e os dos direitos sociais. Se “A democracia propicia uma cultura da cidadania”, como destaca Chaui (2013, p.153), a ditadura é a expressão política de sua negação.

Sem compromissos com democracia, o bloco no poder, ao longo de 21 anos, redefiniu as funções do Estado na economia para adequar o fundo público, a legislação, as agências públicas e as empresas estatais ao projeto de desenvolvimento subordinado

às diretrizes dos organismos internacionais do mundo capitalista, sob a coordenação dos Estados Unidos (ROMANELLI, 1986).

Assim, ao administrar as novas funções do Estado, o bloco no poder procurou assegurar que os interesses externos fossem plenamente atendidos, aprofundando a integração subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho (ROMANELLI, 1986). A condição de dependência foi amplamente apoiada pelos empresários locais, que buscaram se fortalecer internamente para obter as vantagens da dependência sem ter que criar um projeto de desenvolvimento autônomo para o país.

Como resultado, além das restrições políticas impostas aos opositores do regime autoritário, através da política de desenvolvimento econômico, a ditadura empresarial-militar aprofundou a concentração de riqueza em favor da classe dominante. A ideia de modernização do País significou a integração subordinada ao capitalismo central e aprofundamento dos processos internos de exploração (ROMANELLI, 1986).

No campo educacional, o bloco no poder desconsiderou inicialmente a educação como componente importante para o projeto de desenvolvimento ditatorial, abrindo espaço para que pressões de algumas frações da classe trabalhadora e da pequena-burguesia reivindicassem o acesso à Educação Superior, abrindo, desse modo, logo nos anos iniciais da ditadura, uma crise cuja solução foi buscada na assessoria técnico-político-ideológico dos Estados Unidos. Entretanto, a assinatura de convênios entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID) foram fundamentais para, em 1968, reorganizar a Educação Superior e, em 1971, reordenar o ensino de 1º e 2º graus, silenciando as pressões sociais e integrando a educação aos aspectos econômicos e político-ideológicos do projeto ditatorial.¹

Segundo Romanelli (1986), as mudanças no 2º grau visaram desviar a demanda social pela educação superior educação com a profissionalização compulsória enquanto que as alterações no 1º grau objetivaram a adequação da força de trabalho às novas exigências do desenvolvimento dependente. Em suas palavras

Quer-nos parecer que, para a primeira, a reformulação do ensino de 1º grau era mais importante e atendia melhor aos interesses da retomada

1 Romanelli (1986) destaca que as medidas tomadas a partir dos acordos MEC-USAID desencadearam conflitos e questionamentos em setores da sociedade. Para por fim a isso, o bloco no poder instituiu a Comissão Meira Matos com as seguintes funções: intervir e conter a agitação estudantil e propor medidas consideradas mais adequadas para o enfrentamento da crise. Sendo assim, os resultados dessas comissões de estudos foram as medidas práticas imediatamente tomadas, tais como as relativas ao aumento a matrícula do ensino superior – Decreto-Lei 405, de 31 de dezembro de 1968, e 574, de 8 de maio de 1969 e à contenção do protesto estudantil – Decreto-Lei 477, de 11 de fevereiro de 1969.

da expansão econômica iminente, do que a reformulação do ensino de 2.º grau. Essa expansão, num país dependente, como o Brasil, exigiria um aumento do nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo, ter sobre o processo nenhum controle, nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata (ROMENELLI, 1986, p.234).

Na mesma linha, Nascimento (2007, p.83) afirmou que

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

Assim, com os conflitos eliminados pela repressão, com apoio dos Estados Unidos, o bloco no poder pode subordinou os objetivos da educação para atender às exigências dos empresários industriais e para viabilizar o controle político-ideológico das massas.

Nesse contexto, a Lei 5.692/ 1971 serviu para fixar os objetivos explícitos para a educação, tendo como base um tipo determinado de formação humana que atendesse aos interesses do grande empresariado e a manutenção do regime ditatorial. Com isto, a educação deveria ter por finalidade a suposta qualificação do educando para o trabalho e para o que chamaram de “exercício consciente da cidadania”. A definição foi estabelecida nos seguintes termos:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Isso significa que através da referida lei, foi possível estabelecer as bases do disciplinamento da futura força de trabalho para as demandas econômicas empresariais e o disciplinamento político para a manutenção da ordem autoritária. Nesse sentido, o interesse foi orientar a formação do cidadão-trabalhador padrão conformado ao padrão de sociabilidade imposto pela ditadura empresarial-militar.

Por outro lado, devemos considerar que a fixação da lei não levou em conta os problemas e condições para a sua realização. Primeiramente, destaca-se que a qualificação para o trabalho ou exercício consciente da cidadania não é possível sem a base dialógica e reflexão crítica. Nesse sentido, Romanelli (1986) afirma que o diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas são as condições ideais de autorrealização do educando que a escola deve oferecer.

Outro aspecto importante vinculado a essas condições, foi o fato de que uma formação humana que leve ao exercício consciente da cidadania num meio social requer uma sociedade que impere a forma de vida democrática.

No que concerne a estrutura, dentre as mudanças introduzidas pela Lei 5.692, destacamos a ampliação da obrigatoriedade escolar para 8 anos, ou seja, para faixa etária que vai dos 7 aos 14 anos. Com efeito, essas modificações consagradas em lei trouxeram sérias implicações, ampliando as funções do Estado em relação à educação do povo, desconsiderando as adequações materiais para a transição dos antigos cursos primário e ginásial para o 1º e o 2º graus (ROMANELLI, 1986).

A modificação estabeleceu a junção do curso primário e do curso ginásial num só curso fundamental de 8 anos, eliminando os chamados “exames de admissão”, que eram os responsáveis pela seletividade que marginalizava boa parte da classe trabalhadora. Além disso, as mudanças promoveram a eliminação do dualismo estrutural existente entre escola secundária e escola técnica, com a definição de uma formação comum de 1º e 2º graus. Contudo, essa mudança não foi operada sem prejuízos, pois foi instituída a profissionalização obrigatória no 2º grau e a sondagem vocacional e iniciação para o trabalho no 1º grau. Essa definição – cuja finalidade não foi instituir direitos, mas sim disciplinar a força de trabalho e a cidadania restrita – foi assim estabelecida no Art. 4º:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.
§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971)

Em relação aos currículos, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu o seguinte:

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

O Conselho Federal de Educação foi encarregado de estabelecer os componentes curriculares da parte nacional enquanto os Conselhos Estaduais de Educação foram designados para definir a parte diversificada – algo muito semelhante à BNCC.

Em relação à formação técnica compulsória, a lei expressou o seguinte:

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (BRASIL, 1971)

Sobre o financiamento, a Lei nº 5.692 expressou a preservação dos interesses privados na educação ao prever a destinação de recursos públicos para empresas privadas de ensino. Vejamos a definição legal:

Art. 45. As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Parágrafo único. O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em vista o seu aprimoramento. (BRASIL, 1971)

Tendo em vista os aspectos observados pelas mudanças drásticas das transformações propostas pela Lei nº 5.692, destaca-se como resultado algumas incoerências da reforma do ensino “primário” e o “ginasial” que passaram a ser denominados de 1º Grau e o “colegial” de 2º Grau. Evidencia-se que a contrarreforma do ensino possibilitou atender, no plano internacional, as demandas políticas do Estados Unidos, e, no plano nacional, os interesses da burguesia brasileira e seus apoiadores, pois a reorganização da educação brasileira viabilizava a formação para o trabalho e para a cidadania restrita no contexto de inviabilização dos direitos civis, políticos e sociais.

A evolução do sistema educacional no período pós-64 esteve atrelado aos interesses políticos ditatoriais e aos interesses econômicos de integração industrial do país no contexto da Guerra Fria (ROMANELLI, 1986). A reorganização da legislação educacional visou também conter às demandas das camadas médias do país pela educação superior (ROMANELLI, 1986), evidenciando que a educação não deveria ser afirmada como direito social de todas as pessoas.

3 A construção da educação como direito social: da abertura democrática ao prenúncio do golpe parlamentar, jurídico e midiático

Todos sabem que, em nosso país, há tempos, observa-se que além dos trabalhadores, outras forças lutaram pela democracia. Diante disso, é oportuno lembrar que no dia 25 de janeiro de 1984, na Praça da Sé, em São Paulo, teve início a campanha pelas eleições diretas e a volta à normalidade democrática.

Esse movimento cresceu a partir dos comícios e, em abril de 84, cerca de milhares de pessoas aglomeravam-se ao longo da Avenida Presidente Vargas, no centro do Rio de Janeiro, marcando a luta pela aprovação da emenda do deputado Dante de Oliveira do PMDB – MT).

As pessoas gritavam no Vale do Anhangabaú: “Diretas-já! ” Todavia, essas manifestações de massa ocorridas na época em quase todas as capitais do Brasil, não sensibilizaram o Congresso e, com isso, a emenda constitucional não foi aprovada, causando uma enorme frustração não só entre os dirigentes das centrais sindicais CUT e CGT, mas também entre o povo que foram às ruas para protestar. Em consequência disso, o caos das desigualdades sociais e regionais no Brasil colocavam fim a uma intensa guerra de propaganda ufanistas que tentavam negar a existência de um golpe militar que foi instaurado em 1964.

Sabe-se que o fim do governo militar deixou para os futuros governantes a herança de duas décadas de autoritarismo, refletindo graves problemas econômicos e sociais para todo o país. Esses problemas não foram solucionados pelos governos anteriores e muito menos pelos governantes militares, agravando a elevação da dívida externa, o crescimento da inflação, o desemprego e a miséria.

A luta pela democratização foi observada também na educação por meio da defesa da escola pública para todos no Brasil. No âmbito dos movimentos que lutaram pelo ensino público, destacamos a formulação de educadoras e educadores no âmbito das Conferências Brasileiras de Educação (CBE's). O documento intitulado Carta de Goiânia, resultante da IV CBE, realizada em 1986 com o tema “Educação e Constituinte”, demarcou os 21 princípios da concepção de educação, sociedade e Estado.

Cabe salientar, que esses princípios representaram naquele momento uma convocação dos educadores e educadoras no sentido de assumirem a defesa da

democracia e a educação como direito social de todas as pessoas, servindo de base para as pressões sobre a Assembleia Nacional Constituinte.

O posicionamento político expresso na Carta foi marcante e descrito nos seguintes termos

Os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação reivindicam, assim, que a nova Carta Constitucional consagre os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino e do dever do Estado em promover os meios para garanti-la. Ao mesmo tempo, se comprometem a lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento de medidas propostas para a democratização da educação. (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO)

Os princípios expressos na Carta de Goiânia também foram bem claros. Inicialmente, destacamos os seguintes:

1. A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.
2. Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.
[...]
4. O Estado deverá prover os recursos necessários para assegurar as condições objetivas ao cumprimento dessa obrigatoriedade, a ser efetivada com um mínimo de 4 horas por dia, em cinco dias da semana. (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO)

Fica evidente o reconhecimento da educação como direito e o delineamento da função do Estado em relação a tal direito social.

Nessa linha, verificamos um posicionamento explícito sobre a educação das crianças pequenas – as de 0 a 6 anos – em creches e pré-escolas, ressaltando a importância da dimensão do educar e não somente do cuidar. A formulação foi assim descrita: “5. É obrigação do Estado oferecer vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 anos e 11 meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico.” (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO).

Contudo, apesar do avanço, que se alinha ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, observamos pontos críticos que tiveram repercussões na Constituição de 1988. Referimo-nos à definição sobre a obrigatoriedade da educação. Na Carta de Goiânia consta que o caráter obrigatório deveria ser limitado a oito anos de escolarização – correspondendo ao que conhecemos como Ensino Fundamental –, sendo

que a etapa seguinte – a que denominamos atualmente de Ensino Médio – se configuraria como direito, mas não como algo obrigatório. Vejamos o texto:

3. O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade.

[...]

9. O ensino de 2º Grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos. (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO)

Observamos que essa formulação não alterou substancialmente a Lei nº 5.692/1971 no que se refere ao tempo de escolarização. Em outros termos, ao não indicar a obrigatoriedade do chamado “2º Grau”, algo que se fez presente na Constituição de 1988, a IV CBE apresentou uma formulação tímida para avançar a educação como direito social de todas as pessoas, considerando que os/as estudantes das camadas médias e da burguesia tinha asseguradas o acesso a tal etapa em função da condição econômica de suas famílias. Em outros termos, a Conferência não enfrentou o problema da desigualdade educacional, no que se refere a tempo de escolarização, como algo relevante, algo que repercutiu no texto constitucional.

Apesar disso, reconhecemos que a Carta de Goiânia expressou um posicionamento importante sobre o direito à educação ao reconhecer a relevância da educação infantil, a particularidade da educação dos povos indígenas e a relevância da educação de jovens e adultos, aspectos que, de algum modo, foram incorporados ao texto constitucional por força da pressão dos educadores, que na trilha da experiência das CBE's, passaram a ser reunir, em 1987, através de suas entidades no Fórum em Defesa da Escola Pública na Constituinte para viabilizar os interesses democráticos (MARTINS; ALMEIDA, 2016). Essa organização teve uma atuação importante na defesa da escola pública e da educação como direito social e suas marcas podem ser notadas na Constituição de 1988.

O Art. 6º da Constituição consagrou o reconhecimento da educação como um dos direitos sociais. O Art. 208 expressa o resultado da luta empreendida pelo Fórum na Assembleia Nacional Constituinte. Vejamos o texto original:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III -

atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Ressaltamos que a obrigatoriedade da educação escolar ficou delimitada em 8 anos, reconhecendo a possibilidade de prosseguimento dos estudos na etapa seguinte, ainda que de modo não obrigatório. O ponto crítico é que essa formulação que flexibilizou o direito flexibilizou também a função do Estado, autorizando que os governos, no exercício da administração das funções estatais, não se vissem obrigados a gerar vagas para todas as pessoas concludentes do Ensino Fundamental. A terminalidade do direito à educação se revelou como algo real para muitas pessoas.

Apesar disso, reconhecemos que os demais incisos do Art. 208 foram importantes para projetar as condições da educação como direito social.

A Constituição de 1988, de viés socialdemocrata, foi objeto de críticas das forças políticas neoliberais na década seguinte.

Em primeiro lugar, destacamos que o governo Itamar Franco (1992-1994), que foi instalado após o impedimento do presidente Collor de Mello, não deu curso à construção do Plano Nacional de Educação, como previsto na Constituição, optando por elaborar um plano minimalista – o chamado Plano Decenal de Educação para Todos – chancelado por organizações internacionais a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1991, na Tailândia. Além disso, o referido governo não se empenhou em viabilizar a aprovação do projeto de lei da nova LDB, um instrumento legal complementar à Constituição.

Coube ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) atuar de forma pouco democrática para aprovar a LDB em 1996 (PINTO, 2002). Destacamos também que o referido governo, no mesmo ano, conseguiu aprovar a Emenda Constitucional nº 14 instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para estabelecer um novo mecanismo de redistribuição de recursos para o Ensino Fundamental, deixando descoberto tanto o Ensino Médio quanto a Educação Infantil e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, medida que comprometeu o direito à educação. Ao focalizar o Ensino

Fundamental através de políticas específicas, o governo Fernando Henrique Cardoso seguiu também a cartilha neoliberal da Conferência Mundial de Educação para Todos.

Ainda sobre o Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 14 alterou a redação do inciso II do Art. 208. Na versão aprovada em 1988, constava a “progressiva extensão da obrigatoriedade”, com a referida emenda, o texto constitucional ficou definido da seguinte forma: “II - progressiva universalização do ensino médio gratuito”. Como o Ensino Médio não foi incorporado no FUNDEF, a ideia de universalização não foi efetivada.

A eleição de 2002, que consagrou a vitória da chapa de oposição ao governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), marcou uma nova fase para afirmação da educação como direito social.

Com efeito, observamos que o governo Lula da Silva, em dois períodos consecutivos de governo (2003-2006; 2007-2010) implantou medidas importantes para a educação apesar de muitas delas assumirem um caráter contraditório ao alargamento da dimensão pública e democrática da educação. Avaliamos que esse fato decorre das alianças políticas firmadas com setores da burguesia interessados na educação para assegurar governabilidade.

Especificamente sobre o direito à educação, destacamos que o governo Lula da Silva conseguiu aprovar, em 2006, a Emenda Constitucional nº 53 para instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao FUNDEF também de caráter provisório, isto é, para o período de janeiro de 2007 a dezembro de 2020. Sem alterar o princípio redistributivo do fundo anterior, a mudança incorporou a Educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos, assegurando condições mais adequadas para atuação de estados e municípios na garantia do direito à educação no período em questão.

Destacamos também que, em 2009, o governo Lula da Silva conseguiu aprovar a Emenda Constitucional nº 59, que, entre outros aspectos, definiu uma mudança no inciso I do Art. 208, estabelecendo a Educação Básica como obrigatória da Educação Infantil ao Ensino Médio com a seguinte redação: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL 1988).

As políticas educacionais estabelecidas pelo governo Lula da Silva tiveram continuidade nos governos Dilma Rousseff (2011-2014; 2015-2016). O elemento mais

marcante deste governo foi a proposição do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, na forma da Lei nº 13.005. Apesar das contradições decorrentes da natureza política do governo – envolvendo tanto as alianças com setores empresariais e com grupos políticos fisiológicos quanto as escolhas políticas controversas alinhadas ao neoliberalismo da terceira via –, o PNE estabeleceu metas e estratégias claras para afirmação da educação como direito social, com destaque para a questão do financiamento.

Diante das mudanças legais que sinalizaram para o reconhecimento da educação como direito social, acreditamos ser importante retomar o pensamento de Romanelli (1986) sobre a relação entre lei e direito, mas precisamente, entre lei e processo histórico. A autora assim afirma:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja, sua aplicação depende de uma série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e, o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo. Os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (ROMENELLI, 1986, p.185).

Assim, a materialização do direito social à educação prevista em lei, depende tanto das ações do governo, cuja função é administrar as funções do Estado, quanto da correlação de forças existentes na sociedade civil e no aparelho de Estado.

Em síntese, nos países em que a elite que traduziu seus privilégios de classe como direitos e os direitos das massas trabalhadoras como privilégios, invertendo a ordem dos fenômenos, não basta a existência da lei para que os direitos sociais sejam assegurados. É o resultado da luta política que imprime ou bloqueia os direitos. Sob tal enfoque, captar os meandros da universalização de direitos não é algo simples porque exige reconhecer as relações de poder como definidoras das políticas que se destinam aos direitos.

Nessa linha, Cury (2005) entende que essas políticas buscam aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Em suas palavras,

Elas se voltam para o indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei. Assim, essas políticas públicas não são destinadas a grupos específicos enquanto tais por causa de suas raízes culturais, étnicas ou religiosas. Isso não impede a iniciativa de medidas gerais que, na prática, acabam por atingir numericamente mais indivíduos provindos das classes populares. E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e condições. Desse modo, as políticas públicas incluídas corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. (CURY, 2005, p.14).

Isso significa que além dos conceitos de igualdade e de universalização precisamos reconhecer as demandas e necessidades específicas em jogo na sociedade, proclamadas pelas frações da classe trabalhadora historicamente subalternizadas, bem como pela movimentação das frações dominantes que insistem em bloquear os direitos.

Essa chave teórica é importante para compreendermos o significado do ataque contra a Presidenta Dilma Rousseff em relação à educação, especialmente ao que se refere ao financiamento da educação pública e principalmente o Ensino Médio, que constitui nosso interesse particular e que será tratado no próximo capítulo.

4 O direito a educação sob ataque: análise dos fundamentos legais que impõem a contrarreforma do ensino médio

Após o golpe jurídico, parlamentar e midiático contra a Presidenta Dilma Rousseff em 2016, o governo Michel Temer implementou duas medidas antidemocráticas com importantes impactos negativos para a educação.

A primeira se refere à Emenda Constitucional nº 95, que impôs o chamado “novo regimento fiscal” com duração de vinte anos. Na prática, a mudança constitucional significou o congelamento das despesas nas áreas sociais, entre elas, a educação. O objetivo do “ajuste fiscal” foi ampliar a subordinação do fundo público para rolagem dos serviços da dívida em detrimento do conjunto dos direitos sociais.

No mesmo ano, o governo implementou a segunda medida ao lançar a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 para reformular o Ensino Médio (EM). Depois de uma tramitação ágil, a MP foi transformada na Lei nº 13.415, promovendo alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A reformulação promoveu mudanças importantes na organização do EM.

Com essas medidas, o governo Temer consolidou instrumentos legais e, por conseguinte, políticas voltadas aos interesses das elites brasileiras, garantindo estreitos limites orçamentários para as políticas sociais e uma perspectiva restrita de formação humana no EM. De modo geral, podemos afirmar que através dos instrumentos legais, o governo Temer promoveu – com amplo apoio de parlamentares, de partidos e das grandes empresas de comunicação – a contrarreforma fiscal e a contrarreforma do ensino médio.

Especificamente sobre o EM, a contrarreforma significou a afirmação do retrocesso da formação humana na última etapa da educação básica, visando torna os estudantes mais dóceis para o mercado de trabalho, sem pensamento crítico, exercendo uma cidadania restrita. Além disso, ao propor uma formação restrita por meio de uma contrarreforma, o governo, com apoio de sua base social, buscou afirmar o EM como momento final de escolarização, indicando subliminarmente que pessoas oriundas de escolas públicas não devem pleitear acesso à Educação Superior.

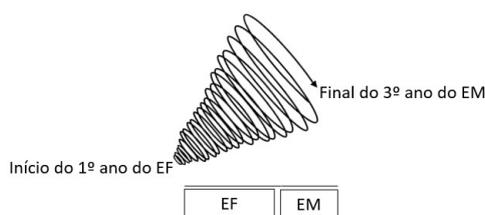
Para dimensionarmos o problema da contrarreforma é imprescindível destacarmos que existe uma definição sobre a finalidade do EM firmada descrita no Art. 35. Os incisivos do referido artigo compõem em conjunto o sentido de formação. Em outras palavras, cada inciso não compõem uma parte da finalidade do EM na relação

com os demais, portanto, os incisos não possuem validade isoladamente. Eis o texto legal:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina(BRASIL, 1996).

A ideia de conjunto é fundamental para captarmos o significado do Art.35 em pese a especificidade de cada parte, mas precisamos, inicialmente, pensar em suas partes.

O inciso I estabelece a conexão do EM com o Ensino Fundamental (EF). Nessa linha, destaca que o EM, como última etapa da Educação Básica, é o momento de aprofundar os conhecimentos aprendidos no EF e consolidar os novos conhecimentos que são indispensáveis à vida social e, certamente, ao acesso e permanência no Ensino Superior. Representamos essa definição a partir de um espiral que amplia e aprofunda o processo de formação a cada ano. A figura a seguir ilustra essa representação.



Formulado pela autora

O inciso II indica que o EM deve assegurar uma formação ampla para o trabalho, o que pode significar o desenvolvimento da compreensão sobre o fato de que os seres humanos constroem a vida por meio do trabalho e que o trabalho assume uma forma específica na sociedade capitalista, isto é, o trabalho assalariado e suas variações, incluindo o desemprego. A formação ampla para o trabalho não significa uma especialização técnica ou mesmo uma inserção imediata no mundo trabalho. Trata-se

tão somente de assegurar a compreensão sobre o mundo do trabalho, sua configuração e sua dinâmica.

Entretanto, o inciso estabelece que uma perspectiva de caráter restritivo ao indicar a adaptação do educando para inserção nos processos de trabalho, tal como proposto pela teoria do capital humano de Theodore Schultz (1964). Contudo, se analisada no conjunto, podemos verificar que a adaptação significa preparação básica que dever ser comum a todas as pessoas e não diferenciada para cada sujeito para a participação ativa na produção da existência.

O inciso III estabelece a perspectiva de humanização que o EM deve assumir. Indica-se que a formação deve estar pautada na formação ética, o que significa promover mediações pedagógicas para promover o desenvolvimento moral dos educandos para que possam compreender o significado das escolhas que fundamentam o agir e seus efeitos da dimensão pública. A formação ética pode permitir a passagem do senso comum para o bom senso, bem como a compreensão dos fundamentos da ação humana na sociedade de classes, sobre a diversidade humana e as formas culturais, bem como a compreensão de si, a partir da reflexão sobre valores, princípios e regras presentes em tal sociedade (GRAMSCI, 1999). A formação ética proposta no referido inciso revela que a formação no EM não pode estar comprometida como a adaptação do sujeito à realidade como poderia sugerir parte da redação do inciso II, mas sim com a promoção da leitura crítica como base do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual do sujeito.

Além da formação ética, base da autonomia moral e intelectual, como ressaltado, o inciso III destaca também a centralidade do desenvolvimento do pensamento crítico. Mas, o que consiste o pensamento crítico?

Com base em Shardakov, Taffarel (2015, p.278) explica que o desenvolvimento do pensamento crítico exige:

- a) Possuir os conhecimentos necessários na esfera em que a atividade mental crítica deverá ser desenvolvida. Não pode se analisar criticamente aquilo sobre o qual não se possuem dados suficientes;
- b) Estar acostumado a comprovar qualquer resolução, ação ou juízo emitido antes de considerá-los acertados;
- c) Relacionar com a realidade as regras, leis, normas ou teorias correspondentes, o processo e o resultado da solução, a ação ou juízo emitido;
- d) Possuir o suficiente nível de desenvolvimento no que diz respeito à construção dos raciocínios lógicos;
- e) Ter suficientemente desenvolvida a personalidade: as opiniões, as convicções, os ideais e a independência na forma de atuar

Consideramos que o aprimoramento do educando mencionado neste dispositivo é fundamental na medida em que qualifica uma formação intelectual numa perspectiva crítica e de autonomia, o que envolve precisamente pensar a realidade tal como ela se apresenta.

O inciso IV define que o EM deve assegurar que os estudantes precisam compreender a ciência como força produtiva, ou seja, como conhecimentos científico-tecnológicos aplicados na produção e reprodução da vida a partir de relações de produção. A questão é evidenciar pedagogicamente como a ciência passou a ser reconhecida no mundo moderno, quais são as suas finalidades e aplicações. Compreendemos que é finalidade do EM ressaltar que os conhecimentos científicos não possuem validade em si, a importância da ciência é viabilizar a atividade humana racional na produção da existência em diferentes campos.

Aqui, é importante destacarmos duas possibilidades de leitura. Se o inciso for analisado à luz do capital humano, os processos produtivos significam única e exclusivamente aquelas atividades relacionadas à economia, isto é, a produção de mercadorias. Por outro lado, se analisado pela politecnicidade, vamos compreender os processos produtivos como todo o conjunto de atividades que envolvem a produção da existência humana, portanto, não se limita a questão da produção da mercadoria cuja finalidade é acumulação privada do lucro. Independentemente da interpretação, o inciso IV indica que a ciência se tornou força produtiva e está subordinada à ação humana a partir de determinadas relações sociais.

Em síntese, observamos que o Art. 35 em sua totalidade evidencia o sentido da formação ampla no EM para o pleno desenvolvimento dos educandos. Avaliamos que o referido artigo deve ser interpretado como especificação do Art. 22 que estabelece a formação comum indispensável a todas as pessoas na Educação Básica.

Contudo, precisamos considerar que a Lei nº 13.415/2017 introduziu novos dispositivos na LDB, reunidos no Art. 35-A, que tensionam tanto a finalidade geral da Educação Básica, descrita no Art. 22, quanto a especificidade do EM, definida no Art. 35.

A primeira definição do Art. 35-A é a obrigatoriedade da vinculação do EM à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir de áreas de conhecimento. Vejamos o texto:

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 (BRASIL, 1996).

A BNCC oficializou a pedagogia das competências como fundamento e o Art. 35-A consolidou a vinculação entre o EM e essa política curricular. Isso nos leva a uma questão: o que significa “currículo por competências”?

Segundo Ramos (2009), o currículo por competências é o constructo curricular que subordina os conteúdos escolares a um sentido prático, mais precisamente, aos comportamentos observáveis. Nessa concepção, o sentido prático da formação ordena a seleção de saberes disciplinares. Em outras palavras, só é considerado conhecimento válido aquele que, em tese, teria a funcionalidade ou utilidade para orientar um comportamento prescrito. Com efeito, ao invés de selecionarmos os conhecimentos a partir de sua relevância social, tendo em vista a elevação da formação ética e intelectual dos estudantes, o currículo por competência, como é o caso da BNCC, tem por objetivo promover comportamento supostamente verificáveis em situações e tarefas específicas. Sendo assim, a seleção dos conhecimentos é deslocada da formação comprometida com desenvolvimento das funções psíquicas superiores das/os educandas/os para o treinamento cujo objetivo é a valorização de comportamentos esperados.

A relação com a pedagogia das competências é ratificada na expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” contida no Art. 35-A. Na BNCC encontramos essa vinculação de modo claro e direto, descrita nos seguintes termos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a 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 (BRASIL, 2018, p.8).

Com efeito, por incorporar as competências como fundamento, avaliamos que a BNCC, e, por conseguinte, o Art.35-A estão na contramão da democratização do direito social à educação por definirem, cada um a seu tempo e modo, o deslocando da formação humana densa, baseada nos conhecimentos sistematizados, para o treinamento

de comportamentos observáveis a partir de conhecimentos considerados “úteis”. Nessa perspectiva, a pedagogia das competências tem por objetivo de promover apenas o encontro entre o treinamento e empregabilidade, com a finalidade de responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado de trabalho a partir de uma interpretação instrumental de parte do Art. 1º da LDB, assim descrito: “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Consideramos que as mudanças operadas na LDB referente ao EM, descritas nos dispositivos do Art. 35-A, estão em conflito com os artigos 35 e 22 e, com isso, os comprometem na medida em que interferem não só o preceito de formação ampla, mas também na ideia de consolidação e o aprofundamento do conhecimento, de preparação básica, de aprimoramento da pessoa, sobretudo na questão do desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico.

Nessa linha, o parágrafo 3º do Art. 35-A significa o comprometimento da formação comum indispensável, de elevação do conhecimento dos estudantes na medida em que define apenas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias ao longo da formação dos três anos do EM. A formulação que atualizou a LDB foi assim descrita: “§ 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” (BRASIL, 1996).

Além dessa obrigatoriedade, o 4º parágrafo do Art. 35-A também impõe outra medida de obrigatoriedade que, em última instância, compromete a autonomia das escolas. Trata-se da obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa e do caráter opcional de outras línguas estrangeiras. Vejamos o texto:

§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 (BRASIL, 1996).

Com base em Marson (2022), verificamos que essa definição ratifica a força imperialista e o caráter de dependência do Brasil na ordem capitalista mundial porque incorpora a ideia de Língua Inglesa como sendo a universal, anulando outras línguas já presentes no currículo escolar, tais como Espanhol e Francês, e outras que poderiam ser incorporadas, como, por exemplo, o Italiano. Além disso, ressaltamos que a definição compromete o trabalho de professores que lecionam línguas estrangeiras que não o

inglês, já que podem ter contratos suspensos ou mesmo desviados para outras áreas para qual não foram formados.

Outra importante mudança imposta corresponde à carga horária. Sabemos que antes de 2017, a formação geral era composta por 2.400 horas, divididas em 800 horas nos três anos do ensino médio. Entretanto, com a contrarreforma isso foi modificado. Vejamos o parágrafo 5º do Art.35-A:

§ 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 (BRASIL, 1996).

Isso significa que a contrarreforma acarretou um aumento de carga horária do EM com a respectiva diminuição do tempo de formação comum já que estabeleceu que apenas 800h para a formação comum, sendo que 2.200h passam para a parte diversificada das matrizes curriculares.

Considerando a crítica que apresentamos à BNCC, tal medida poderia ser interpretada como positiva. Contudo, avaliamos que o problema é mais profundo, pois a parte diversificada corresponde a quebra da formação comum a todos os estudantes com a introdução de uma inovação curricular denominada de “itinerários formativos”. Isso significa que o educando deverá escolher um itinerário formativo para complementar a sua formação para além do que é comum a todos. A definição legal foi assim descrita:

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. (BRASIL, 1996 – grifo nosso)

Assim o Art. 36 divide o currículo em duas partes. A Parte Comum referenciada na BNCC e outra parte flexível variável que o educando deverá escolher dentre as opções apresentadas pela unidade escolar.

Ao escolher o chamado “itinerário formativo” em ciências da natureza, que deve ser composto por física e química, o discente terá acesso aos conhecimentos organizados nas demais áreas. Se antes, o estudante tinha 2.400h para a formação geral em todas as áreas de conhecimento, com a contrarreforma, ele terá mais de 2.000h para inserção em uma única área de conhecimento. Apontamos que esse dispositivo promove

o comprometimento do sentido da formação no EM descrita no Art. 36 e o caráter da formação comum prevista no Art. 22.

Curiosamente, após fragmentar a formação, no caput do Art. 36, o parágrafo 3º indica ser possível a não fragmentação ao estabelecer como possibilidade a adoção do chamado “itinerário formativo integrado” o que, na prática, representa a não existência de itinerários. Vejamos o texto:

§ 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 1996 – grifo nosso).

Consideramos que o “itinerário formativo integrado” é o que permite o cumprimento da finalidade do EM descrita no Art. 35. Isso nos leva as seguintes indagações: quem propôs a inclusão do parágrafo 3º? Qual a sua intenção?

Em primeiro lugar, ressaltamos que o parágrafo 3º não constava do texto da MP 746/2016 estabelecido pelo governo Temer.

Ao visitar as informações disponíveis sobre a apreciação da MP na página eletrônica da Câmara dos Deputados e do Senado, identificamos que a formulação foi incluída por iniciativa do Senador Pedro Chaves dos Santos (Partido Socialista Cristão – Mato Grosso do Sul), que exerceu o papel de relator da MP no Senado na comissão especial criada com a finalidade exclusiva de analisar a proposta legislativa do governo Temer.

No relatório, o Senador revela sua preocupação com a delimitação dos chamados “itinerários formativos” nos seguintes termos:

Para tornar o texto legal mais claro a respeito dessa conjunção entre uma base comum e itinerários diferenciados, mantivemos as considerações sobre cada uma dessas perspectivas em dois artigos diferentes da LDB: no art. 35-A, acrescentado à LDB, tratamos da BNCC.

No art. 36, organizamos as considerações relativas aos itinerários formativos. Além disso, optamos por ajustar o rol das áreas do conhecimento e dos itinerários formativos, que passam a ser os seguintes: linguagens e suas tecnologias; ciência da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; matemática e suas tecnologias; e formação técnica e profissional. Pensamos que assim se ganha em clareza normativa e se ampliam as possibilidades de escolha. (SANTOS, 2017, p.5)

Na sequência, o Senador revela ser o autor do parágrafo 3º ao afirmar o seguinte: “Ainda dentro dessa perspectiva, **acrescentamos a previsão da possibilidade de que**

os sistemas de ensino componham um itinerário formativo integrado, composto por módulos, constituídos a partir do aproveitamento de aspectos dos outros itinerários” (SANTOS, 2017, p.5-6- grifo nosso).

É importante destacar que o Ministro da Educação do governo Temer – o ex-deputado e empresário Mendonça Filho – apoiou o relatório do Senador Pedro Chaves dos Santos. A evidência foi a sua manifestação veiculada na página eletrônica do PSC em 9 de agosto de 2017. No texto intitulado “Pedro Chaves e ministro da Educação comemoram aprovação do novo ensino médio”, consta a seguinte afirmação do Ministro:

A reforma do ensino médio é a mudança mais importante na educação brasileira nos últimos 20 anos. O papel do senador, um homem habilidoso, competente e profundo conhecedor do assunto, foi fundamental para que o país alcançasse essa vitória. Ele construiu conosco esse projeto e soube, como ninguém, convencer a maioria dos senadores da importância dela para as atuais e futuras gerações.²

Após identificarmos a autoria do parágrafo 3º, buscamos informações sobre a trajetória do Senador Pedro Chaves dos Santos com o intuito de identificar a sua motivação. Verificamos que o Senador é um empresário do ensino no estado de Mato Grosso do Sul.

No site oficial mantido por ele, encontramos informações importantes sobre sua biografia, entre elas, destacamos, inicialmente a seguinte: “É um empreendedor vanguardista em Educação, Ciência e Tecnologia, idealizou em Mato Grosso do Sul uma das mais abrangentes e qualificadas universidades no Brasil.” No mesmo ícone, encontramos outra afirmação:

Foi reitor da UNIDERP- Universidade para Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal. Empreendedor visionário, a rede de inteligências plantada por ele inclui instituições que vão do ensino fundamental ao terceiro grau, com estruturas docente e metodologia curricular de excelência e os mais modernos processos de aprendizado, desde a avaliação de vocações à capacitação, aprendizado de campo e laboratorial, pesquisas, intercâmbios locais e internacionais nas diversas áreas do conhecimento humano.

A semente dessa rede foi a Escola Mace – Moderna Associação Campograndense de Ensino, de Campo Grande. Um embrião, que prosperou com a criação do Centro de Ensino Superior de Campo Grande, (Cesup) e se consolidou como referência com a criação da Uniderp. Ao ser transferida ao controle acionário do Grupo Anhanguera, a Uniderp já contava com 30 mil alunos, dos quais 16 mil

2 Disponível em <https://psc.org.br/pedro-chaves-mec-comemoram-aprovacao-novo-ensino-medio/>
Acessado em 10/08/2022.

em cursos presenciais, 12 mil à distância e 2 mil em Especialização e Mestrado.³ (grifo nosso)

Diante dessas informações, podemos inferir que o Senador, um empresário do ensino, detectou que a delimitação dos chamados “itinerários formativos” contida na MP não atendia o das famílias clientes das escolas privadas já que, como demonstrado, os chamados “itinerários formativos” por área de conhecimento contido na proposta original estabelecia a fragmentação da formação no EM, desarmando intelectualmente os estudantes das camadas médias da sociedade para o acesso e permanência na Educação Superior. Assim, o Senador manteve em seu relatório o conteúdo da formulação original e incluiu uma alternativa convergente com os interesses dos empresários do ensino, estendendo a possibilidade para as escolas públicas por imperativo constitucional, gerando, portanto, o conteúdo do parágrafo 3º.

Não é objetivo da presente pesquisa analisar as formas de implementação da contrarreforma, mas para efeitos ilustrativos, citamos dois casos específicos sobre o chamado “itinerário formativo integrado”.

Em primeiro, destacamos a posição do governo do Paraná, revelada no documento intitulado Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio Paranaense (PARANÁ, 2022), que definiu que as escolas estaduais podem optar pelo chamado “itinerário formativo integrado”, mas devem integrar somente duas áreas de conhecimento. Isso significa que o governo criou uma interpretação própria para manter a fragmentação. Em segundo, apresentamos a posição do governo de Sergipe que, através da Portaria nº 4807/2021, impede a opção do chamado “itinerário formativo integrado”, negando, dessa forma, que as comunidades escolares exerçam a autonomia pedagógica das unidades escolares como prevista na LDB. Isso significa que o governo de Sergipe impediu a implementação do disposto no parágrafo 3º do Art. 36.

Retomando outros aspectos legais da contrarreforma, ressaltamos que a LDB define que somente 800h, do total de 3.000h, devem ser destinadas à Formação Geral Básica em alinhamento à BNCC. Considerando que somente as disciplinas Matemática e Língua Portuguesa devem estar presentes nos três anos do EM, a tendência será esgotar as cargas horárias das demais disciplinas no primeiro ano, de tal modo que a perspectiva de ampliação e aprofundamento do estudo ao longo de todo o EM desaparecerá, pois 2.200h serão dedicadas aos chamados “itinerários formativos” por

3 Disponível em: <http://www.senadorpedrochaves.com.br/biografia> . Acesso em 9/08/2022.

área de conhecimento, como parece ser o caso de alguns estados, como Paraná e Sergipe.

O enxugamento da Formação Básica Geral representa a restrição da formação comum, pois os conhecimentos escolares, que antes eram ensinados em 2.400h, passarão a ser ensinados em apenas 800h.

Além desse problema, observamos que a Formação Básica Geral é comprometida com a introdução de formulações genéricas e abstratas como componentes escolares. Estamos nos referindo à disciplinarização do chamado “projeto de vida”.

Esse constructo foi descrito genericamente no Art. 36 da LDB nos seguintes termos: “§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.” (BRASIL, 1996 – grifo nosso).

Observamos que a formulação foi proposta na MP com uma sutil diferença na redação, qual seja: ao final do parágrafo, constava que o Ministério da Educação deveria definir as diretrizes para o delineamento desse constructo. Transcrevemos o texto da MP para permitir a compreensão exata do que estamos destacamos:

§5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, **conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.** (BRASIL, 2016 – grifo nosso).

É possível supor que ao definir que o MEC apresentaria diretrizes sobre o “projeto de vida” futuramente, o governo Temer não tivesse a clareza e a segurança necessária para afirmar o significado desse constructo no EM no momento da edição da MP. A supressão da referida indicação na Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB sugere que os apoiadores da contrarreforma construíram um consenso mínimo sobre o seu significado que foi depois definido na Resolução nº 3/2018 do Conselho Nacional de Educação, com a descrição “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. No referido documento, encontramos o seguinte:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos: I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; **II - projeto de vida**

como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (BRASIL, 2018).

Observamos que o constructo projeto de vida tem forte aproximação com as competências socioemocionais, uma formulação que tem por finalidade, como revela Zandoná (2022), assegurar a conformação dos estudantes à sociabilidade neoliberal.

Mas o que é Projeto de Vida?

De acordo com D'Angelo, Projeto de Vida é uma categoria de interpretação da identidade individual e social do ser humano. Segundo o autor,

O projeto de vida – entendido na perspectiva psicológica e social – integra as direções e modos de ação fundamentais da pessoa em um amplo contexto de sua determinação pelas relações entre a sociedade e o indivíduo (D'Angelo, 1994). É uma estrutura psicológica que expressa as direções essenciais da persona, no contexto social de relações materiais e espirituais de existência que determinam uma sociedade concreta (D'ANGELO, 2000, p.270).

Cabe ressaltar que a BNCC transpôs o Projeto de Vida – um constructo da psicologia social – para o currículo, definindo-o como uma das dez competências a serem desenvolvidas no processo de escolarização. Assim, na categoria de interpretação da identidade individual e social do ser humano no plano psicossocial, o Projeto de Vida foi rebaixado a um instrumento para orientar o “saber-fazer” dos estudantes. A formulação contida na BNCC foi apresentada do seguinte modo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9).

Encontramos uma segunda descrição do que seria Projeto de Vida na BNCC:

O projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da (as) identidade (s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos (BRASI, 2018, p. 472-473).

A LDB, as diretrizes curriculares para o EM e a BNCC não descrevem o projeto de vida como disciplina curricular em que pese haver indicações explícitas sobre sua inserção no EM. O dado importante é que o projeto de vida poder oferecer um sentido prático ao desenvolvimento das competências socioemocionais, esvaziando as determinações históricas, a dimensão coletiva e as mediações que incidem na construção da identidade individual e social do ser humano, nos termos assinalados por D'Angelo (2020). Nessa linha, verificamos que há uma tendência de afirmar o projeto de vida como disciplina, integrando a parte de 2.200h, substituindo disciplinas que tratam de conhecimentos sistematizados.

Diante dos aspectos legais e normativos referente ao EM, verificamos que a configuração do EM a partir de 2017 vem sendo delineada para comprometer o princípio de formação comum e indispensável a todos os estudantes na Educação Básica, assegurando mecanismos que podem ser acionados por empresas de ensino para aprofundar o dualismo educacional.

Desse modo, podemos afirmar que a contrarreforma do Ensino Médio busca consolidar uma visão restritiva de formação humana que há décadas vem sendo divulgada no Brasil, conforme demonstrado nas discussões dos capítulos anteriores.

CONCLUSÃO

Reconhecer a educação como direito é fundamental para assumirmos um posicionamento crítico sobre a legislação que alterou o EM, considerando seus efeitos para a formação humana. É fundamental também para compreendermos o sentido seletivo da educação que acompanha a história republicana no Brasil até os dias de hoje.

Avaliamos que as relações de poder que delinearão as mudanças políticas e econômicas no período republicano do país foram também decisivas para bloquear a educação como direito. Com isso, no processo de pesquisa, verificamos que as definições legais sobre a educação nem sempre foram efetivadas para atender as demandas da classe trabalhadora, até porque os sujeitos dessa classe são historicamente impedidos de exercerem seu papel político na sociedade capitalista. Analisar o direito à educação através do estudo da legislação nos permitiu encontrar vários aspectos que podem ser considerados como obstáculos para realização plena de tal direito.

Nesse sentido, ao analisarmos a legislação educacional brasileira a datar de 1930, verificamos que as mudanças que impactaram a educação pública foram fundamentadas nas demandas político-econômicas da classe dominante e não no reconhecimento do direito à educação. Isso significa que, após noventa anos, ainda não foi possível viabilizar as principais ideias contidas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932. Fique evidente que o quadro educacional brasileiro sobre a problemática do direito à educação não decorre da ausência de princípios político-ideológicos e da ausência de teorias pedagógicas, mas sim da correlação de forças travada entre grupos dominantes e grupos dominados, representando os interesses de classes.

A asfixia dos direitos políticos e civis encadeada após o golpe de 1964 para atender os interesses da classe burguesia possuem similaridades com a asfixia dos direitos sociais viabilizados após o golpe de 2016. Portanto, não é por acaso que identificamos reminiscências da contrarreforma educacional promovida pela ditadura empresarial-militar de 1964 na contrarreforma do EM promovida após o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016, com repercussões negativas na formação humana e nas condições de acesso e permanência na Educação Superior. Em outras palavras, ao precarizar a formação no EM, as contrarreformas dificultam o acesso e a permanência dos filhos da classe trabalhadora na Educação Superior, busca impedir a compreensão sobre o trabalho precarizado e impedem a autorrealização dos sujeitos porque bloqueiam a efetiva qualificação para o trabalho e o desenvolvimento da consciência.

Diante dessas reflexões, o exercício da pesquisa possibilitou revelar que o Brasil entrou no século XXI com instrumentos legais para aprofundar o dualismo educacional perverso. Da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1991, às bases legais da contrarreforma do EM concluída em 2017, considerando ainda toda a problemática envolvendo a BNCC que emerge no ano seguinte, fica evidente que o objetivo da classe dominante no Brasil, com apoio de grupos aliados, impedir a formação comum indispensável, o caráter da universalidade da educação escolar e da formação ampla desinteressada a todas as pessoas é um projeto que tem força para se afirmar no processo histórico. Nesse sentido, as mudanças ocorridas no EM devem ser interpretadas como uma contrarreforma em decorrência de seu conteúdo regressivo para a problemática do direito. Tal processo é um mecanismo de poder para sentenciar o futuro dos filhos da classe trabalhadora a uma condição de subalternidade nas relações políticas e de trabalho.

Defender a educação como direito social de todas as pessoas é adentrar no campo das relações de poder, lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade. É romper com as contradições de um sistema que defende uma formação minimalista, restritiva de direitos e de cidadania, voltada exclusivamente para a empregabilidade.

Assim, ao concluir a pesquisa, que marca o encerramento de minha formação na Universidade Pública, que se encontra fortemente ameaçada pelo governo Jair Bolsonaro, por conseguinte, pela classe dominante, reafirmo o meu compromisso de luta pela educação enquanto direito social a fim de que os estudantes tenham a partir de uma formação ampla, autonomia de vida e pensamento crítico. Isso exige uma posição firme de crítica à contrarreforma do ‘Novo’ Ensino Médio. Por fim, como parte dessa luta, é fundamental conscientizar as/os alunas/os da última etapa da Educação Básica que a Educação Superior Pública é um direito e não um privilégio.

REFERÊNCIAS

ANDE; ANPED; CEDES. **Carta de Goiânia**. In: *Educação & Sociedade*, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

CHAUI, Marilena. Democracia e sociedade autoritária. **Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez., 2013.

CURY; C.R.J. “Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica” *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n.124, jan. / abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303. Maio/ago. 2008.

D'ANGELO, Ovídio S. Hernandez. Proyecto de vida como categoria básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revisita Cubana de Psicología*, vol. 17, nº 3, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 67ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARTINS, A. S. **Apontamentos sobre a educação para o sindicato de professores de Sergipe. História do Ensino Médio**. p. 1-42. Sergipe 2020.

MARTINS, A. S. **BNCC e Ensino Médio: um ataque ao direito à educação e ao trabalho educativo**. p. 1-28. Apresentação em slides, 2021.

MARSON, Marilice Zavagli. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC.

PINTO, J.M.R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 109-136, set. 2002.

RAMOS, Marise. Currículo por competências. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. *Dicionário de educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html#:~:text=O%20fundamento%20do%20curr%C3%ADculo%20por,em%20situa%C3%A7%C3%B5es%20e%20tarefas%20espec%C3%ADficas> . Acesso em 08 de julho de 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Vozes, 8ª edição, Petrópolis, 1986.

SCHULTZ, Theodore. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

TAFFAREL, Celi Nelza Kulke. Pedagogia histórico-crítica. Entrevista concedida a Cláudio de Lira Santos Júnior, Flávio Dantas A. Melo. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Deba-*

te, v. 7, n. 1, p. 253-285, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revista-germinal/article/view/13574/9518> Acesso em 8/8/2022.

ZANDONÁ, Ana Aparecida. A conformação de uma nova sociabilidade: competências socioemocionais nas orientações do Banco Interamericano do Desenvolvimento. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em 8/8/2022.

BRASIL. Constituição da República federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 19 de junho de 2022.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm - acessado em 04 de agosto de 2022.