

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A REPETIÇÃO DA HISTÓRIA: a primeira como tragédia e a segunda como farsa

Marco Antônio de Oliveira Gomes¹

Luana Aparecida Moraes²

Vinicius Ramos Bezerra³

RESUMO

Neste artigo, objetivamos analisar as propostas de profissionalização presentes na Lei nº 5.692/71 e a concepção de itinerário formativo presente na reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/17. Para a rigorosa compreensão dos objetos em estudo, postulamos o método do materialismo histórico e dialético, que pode ser sintetizado pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica das relações estabelecidas socialmente entre os homens. De tal modo, a educação e as reformas em questão expressam, em última instância, a forma pela qual a sociedade organiza sua produção. Nesse sentido, a Lei nº 5.692/1971 expressou a materialização dos interesses empresariais na promoção de um sistema educativo para a formação de trabalhadores adaptados às demandas do mercado. Já a reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017. Sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio preserva a essência dos preceitos liberais e, nesses termos, embora a educação seja apresentada como primordial para o desenvolvimento econômico e social, esse viés escamoteia as condições materiais de existência dos alunos e de trabalho dos professores, repetindo os velhos discursos, tantas vezes utilizados em nossa história, tal qual ocorreu com a reforma de 1971. Por fim, apesar das diferenças entre os períodos analisados, evidencia-se, em última análise, as estratégias de reprodução do capital e conservação dos privilégios da burguesia na condução das políticas educacionais. Contrário, portanto, aos postulados de uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Reformas educacionais. Profissionalização. Legislação. Lei nº 5.692/71. Lei nº 13.415/17.

HIGH SCHOOL REFORM AND THE REPETITION OF HISTORY: the first as a tragedy and the second as a farce

ABSTRACT

¹ Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Unicamp; Professor Associado da UEM (Departamento de Fundamentos da Educação) e docente do PPE (UEM); Brasil; Grupo de Pesquisa HistedBr. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2397-5615>. E-mail: maogomes@uem.br

² Doutoranda em Educação pela UEM; Professora Colaboradora da UEPG (Departamento de Pedagogia); Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-5269-2999>. E-mail: lamoraes@uepg.br

³ Mestrando em Educação pela UEM; Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-8327-475X>. E-mail: vinicius.adv.ramos@gmail.com

In this article, we aim to analyze the professionalization proposals present in Law nº 5,692/71 and the conception of the training itinerary present in the secondary education reform, Law nº 13,415/17. From historical and dialectical materialism it supposes a methodology that starts from the material conditions of social reality, in which the social being produces and reproduces its objective and subjective conditions of existence. In the meantime, to achieve the proposed objective, we start from the postulate that education ultimately expresses the way in which society organizes itself for the production of existence. Under the appearance of being new, the current secondary education reform preserves the essence liberal precepts and, in these terms, education is presented as essential for economic and social development, concealing the material conditions of students' existence and teachers' work, repeating the old discourses, so often used in our history, as occurred with the 1971 reform. Finally, despite the differences between the periods analyzed, the strategies for reproducing capital and preserving the privileges of the bourgeoisie in the conduct of educational policies are ultimately evident. Contrary, therefore, to the postulates of an emancipatory education.

Keywords: Educational reforms. Professionalization. Legislation. Law No. 5,692/71. Law No. 13,415/17.

LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA REPETICIÓN DE LA HISTORIA: la primera como tragedia y la segunda como farsa

2

RESUMEN

En este artículo, nuestro objetivo es analizar las propuestas de profesionalización presentes en la Ley nº 5.692/71 y la concepción del itinerario formativo presente en la reforma de la educación secundaria, Ley nº 13.415/17. Desde el materialismo histórico y dialéctico supone una metodología que parte de las condiciones materiales de la realidad social, en las que el ser social produce y reproduce sus condiciones objetivas y subjetivas de existencia. Mientras tanto, para lograr el objetivo propuesto, partimos del postulado de que la educación expresa en definitiva la forma en que la sociedad se organiza para la producción de la existencia. Bajo apariencia de nueva, la actual reforma de la educación secundaria preserva la esencia de los preceptos liberales y, en estos términos, si bien la educación se presenta como esencial para el desarrollo económico y social, este sesgo oculta las condiciones materiales de existencia y trabajo de los estudiantes. de los docentes, repitiendo viejos discursos, tan utilizados en nuestra historia, como ocurrió con la reforma de 1971. Finalmente, a pesar de las diferencias entre los períodos analizados, las estrategias para reproducir el capital y preservar los privilegios de la burguesía en la conducción de las políticas educativas son finalmente evidentes. Contrario, por tanto, a los postulados de una educación emancipadora.

Palabras clave: Reformas educativas. Profesionalización. legislación. Ley nº 5.692/71. Ley Nº 13.415/17.

INTRODUÇÃO

A célebre afirmação de Karl Marx, nas primeiras linhas de *O 18 de Brumário de Luís Bonaparte*, apesar de referir-se ao contexto histórico e político

da França de meados do século XIX, serve como chave explicativa para a compreensão do caráter do Estado em uma sociedade burguesa. Isso porque é citado, na referida obra, que “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 1997, p. 21).

Apesar das diferenças históricas entre os eventos mencionados, há muitos outros elementos coincidentes entre os golpes de 1964 e 2016. Isso porque não se trata de transpor anacronicamente o golpe de Luís Bonaparte ou identificá-lo nas figuras que destruíram a soberania popular no Brasil de 1964 ou 2016, mas de compreender como, em diferentes contextos históricos, a burguesia rasgou as regras do jogo em benefício próprio.

Cumprе assinalar que os artífices dos golpes agiram dentro dos limites que as circunstâncias permitiram, representando o movimento ideológico dos interesses burgueses. Cabe lembrarmos que Marx compreendia que a ação política não deriva das escolhas individuais do sujeito, mas das condições em que ocorre a correlação de forças das lutas de classes (Marx, 1997).

Considerando a luta de classes como o motor da História, tal qual definiram Marx e Engels (1998), a alternativa golpista foi o mecanismo da burguesia para superar as contradições engendradas pelo capital em 1964 e 2016, ainda que em contextos históricos distintos. No primeiro caso, o golpe foi operacionalizado pelas Forças Armadas e o segundo, pelo Parlamento, com o apoio decisivo do judiciário e da imprensa vinculada aos interesses financeiros e empresariais, mas em ambos, encontramos sinteticamente os interesses na reprodução da força de trabalho, no controle social e na legitimação da ordem burguesa.

Nos dois casos, a educação escolar foi reformada, com o propósito de fornecer a força de trabalho adequada aos respectivos contextos das relações capitalistas de produção, como também reproduzir os valores legitimadores dos interesses dominantes. Apesar de diferentes na aparência,

a essência de ambas se orientou pelos postulados liberais, com a naturalização e aprofundamento das desigualdades sociais.

De tal modo, recorreremos ao texto de Emir Sader, que nos fornece a chave metodológica para a compreensão das reformas que ocorreram no âmbito da educação:

[...] digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação (Sader, 2008, p. 17).

Cumprе assinalar, que o trabalho se constituiu como categoria fundante do ser social. Assim, como desdobramento do próprio trabalho e da complexificação do ser social forjada pelas relações de trabalho, são constituídas outras dimensões sociais, a exemplo da linguagem, da religião, da arte, da ciência, da educação, do Estado, etc. Vale destacar, então, que todas possuem sua raiz no trabalho, apesar de cada uma possuir uma função específica no âmbito da produção e da reprodução do ser social. Tal fato nos permite constatar seu caráter de totalidade:

Essa concepção da história consiste, portanto, em desenvolver o processo real de produção a partir da produção material da vida imediata e em conceber a forma de intercâmbio conectada a esse modo de produção e por ele engendrada, quer dizer, a sociedade civil em seus diferentes estágios, como o fundamento de toda a história, tanto a apresentando em sua ação como Estado como explicando a partir dela o conjunto das diferentes criações teóricas e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. etc. – e em seguir o seu processo de nascimento a partir dessas criações, o que então torna possível, naturalmente, que a coisa seja apresentada em sua totalidade (assim como a ação recíproca entre esses diferentes aspectos)(Marx; Engels, 2007, p. 42).

Ora, as questões colocadas pelos autores não perderam a vitalidade. Não se trata de tomá-las como dogmas, mas de compreendermos que o capitalismo, apesar de todas as transformações ocorridas ao longo do século XX e início de século XXI, continua com sua essência predatória. Isto posto, considerando que a educação é, antes de tudo, uma instituição

superestrutural, seria incoerente e vã a crença em reformas com propósitos emancipadores para a classe trabalhadora.

Nesse íterim, objetivamos analisar as propostas de profissionalização presentes na Lei nº 5.692/71 e a concepção de itinerário formativo presente na reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017, que, sob a aparência do novo, repete, em uma apresentação farsesca, o que seria uma formação inovadora para os filhos da classe trabalhadora.

De tal modo, a pesquisa foi desenvolvida considerando o contexto social em que foram promovidas as leis pertinentes em que se materializaram nas reformas supracitadas. Nesse sentido, a legislação não representou uma proposta acima dos interesses de classes - e nem poderia -, mas os interesses do capital.

Como princípio metodológico, parte-se do postulado de que a educação, como qualquer outra instituição social, não é uma atividade abstrata ou neutra, mas uma dimensão real de uma totalidade marcada por uma sociedade profundamente dividida em classes e que, para além das ideias pedagógicas e do que foi proclamado pelas respectivas leis, é fundamental compreender o contexto histórico e as lutas que as engendraram.

A tragédia: o golpe de 1964 e a lei 5.692/71

Apesar do evidente protagonismo das Forças Armadas na deposição de João Goulart, o golpe e seu projeto societário não seria imaginável sem a participação ativa de empresários, banqueiros, latifundiários, membros da alta hierarquia católica, da grande imprensa comercial e, também, da Embaixada norte-americana no Brasil financiando e apoiando as práticas golpistas.

Contextualmente, pode ser mencionado que, nos anos que antecederam o golpe civil-militar de 1964, que depôs o presidente João Goulart, foram organizadas instituições financiadas e orientadas pelos EUA com o propósito evidente de um golpe de Estado. Entre elas, destacamos o

Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES).

Assim, o IBAD constituiu-se como uma associação civil criada por Ivan Hasslocher em junho de 1959, apresentando-se como uma entidade de defesa da livre iniciativa e de combate ao comunismo. Em sua trajetória, contou com a orientação e com o financiamento da *Central Intelligence Agency* (CIA) sendo que, concomitantemente, atuou em sintonia com organismos anticomunistas, tais como a Cruzada Militar Democrática (CLMD) e o Movimento Anticomunista (MAC) (Dreifuss, 1981).

O IPES, tal qual aponta Dreifuss (1981), foi criado em 1961 como mais uma instituição de defesa dos interesses capitalistas e de combate ao comunismo, ou quaisquer organizações populares que postulassem a organização e luta dos trabalhadores:

[...] O IPES passou a existir, oficialmente, no dia 29 de novembro de 1961. [...] O IPES desenvolveu uma dupla vida política desde o seu início. Aos olhos de simpatizantes e defensores, a sua face pública mostrava uma organização de “respeitáveis homens de negócios” e intelectuais, com um número de técnicos de destaque, que advogavam “participação nos acontecimentos políticos e sociais e que apoiavam a reforma moderada das instituições políticas e econômicas existentes” (Dreifuss, 1981, p. 163).

6

Após sua criação e consolidação, o IPES organizou uma estrutura altamente sofisticada para a promoção de campanhas e ações contra o governo de Goulart, as quais foram difundidas por todo território nacional, como meio de conquistar a opinião pública para seu projeto societário.

Considerando a conjuntura do período, o golpe não foi uma simples quartelada que derrubou João Goulart em 31 de março de 1964, mas um movimento articulado por empresários e militares, com o apoio decisivo dos EUA. Assim, constituiu-se como uma resposta da burguesia, associada ao capital estrangeiro, com o objetivo de readequar a direção do Estado. Consolidado o golpe, seus artífices a serviço do capital utilizaram amplamente instrumentos jurídicos e práticas coercitivas a seu favor, para garantir a eliminação das resistências em todas as esferas da sociedade.

Entre os mecanismos arbitrários, destacamos em especial o Ato Institucional nº 5, outorgado em 13 de dezembro de 1968, que conferiu plenos poderes ao presidente da República, que passou a ter direito para cassar mandatos parlamentares, fechar o Congresso, Assembleias Legislativas, intervir em Estados e Municípios, entre outros.

Art. 1º - São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições estaduais, com as modificações constantes deste Ato Institucional.

Art. 2º - O Presidente da República poderá decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas e das Câmaras de Vereadores, por Ato Complementar, em estado de sítio ou fora dele, só voltando os mesmos a funcionar quando convocados pelo Presidente da República.

§ 1º - Decretado o recesso parlamentar, o Poder Executivo correspondente fica autorizado a legislar em todas as matérias e exercer as atribuições previstas nas Constituições ou na Lei Orgânica dos Municípios.

§ 2º - Durante o período de recesso, os Senadores, os Deputados federais, estaduais e os Vereadores só perceberão a parte fixa de seus subsídios. (...)

Art. 3º - O Presidente da República, no interesse nacional, poderá decretar a intervenção nos Estados e Municípios, sem as limitações previstas na Constituição. (...)

Art. 4º - No interesse de preservar a Revolução, o Presidente da República, ouvido o Conselho de Segurança Nacional, e sem as limitações previstas na Constituição, poderá suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais. (Brasil, 1968, n.p.).

7

Outros atos e decretos foram editados desde 1964, demonstrando o caráter repressivo dos governos militares, sob a justificativa de defesa da pátria, da liberdade e da democracia. Tratava-se, na verdade, de expressões vazias de conteúdo para justificar a manutenção de uma ordem opressora.

No período supracitado, estudantes, professores e trabalhadores constituíram o maior número de vítimas das perseguições perpetradas pelo aparelho estatal. Além disso, ameaças, constrangimentos ilegais, invasões de faculdades, afastamentos e demissões de discentes e docentes, prisões individuais e coletivas dentro de fábricas, assédio moral, tortura, execuções eram práticas constantes dos agentes do Estado a serviço do capital.

No contexto do desenvolvimento do capitalismo dependente e associado, a ditadura promoveu reformas na educação, de modo a adequá-

la aos interesses do capital, mas com um discurso pautado na suposta “igualdade de oportunidades”, o que não passou de uma falácia. Para os intelectuais identificados com a ditadura, a educação configurava-se como um espaço de defesa dos valores conservadores e de integração nacional, conforme propugnado pela Escola Superior de Guerra, além de ser de interesse do capital, que se expressou na participação de intelectuais do IPES em postos-chaves do Estado e nos acordos entre o Ministério da Educação e *United States Agency for International Development* (MEC/USAID).

Diante disso, a participação ativa dos representantes dos interesses empresariais convergiu plenamente com a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida em meados dos anos 1950, por Theodore William Schultz (1973), que estabelecia a conexão entre a qualificação da força de trabalho e o crescimento econômico, na medida em que o conhecimento adquirido possibilitaria maior produtividade, desenvolvimento econômico e elevação da renda do trabalhador. Dessa forma, subordinava-se a educação às demandas empresariais.

Ademais, as reformas impostas pelos governos militares, tais como a Lei nº 5.540/68, que deliberou sobre a reforma do Ensino Superior, ou a Lei nº 5.692/71, que alterou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, expressaram o projeto societário da ditadura. Em nenhum momento, portanto, foi colocada em questão a democratização do ensino ou a elevação cultural da classe trabalhadora.

Vale destacar que as reformas objetivaram adequar o ensino ao processo de modernização do capitalismo brasileiro, por meio da qualificação da força de trabalho, ainda que em patamares reduzidos. Concomitantemente, tais ações buscaram assegurar que a escola fosse um espaço de difusão dos valores vinculados ao regime, desde o início da escolarização até o ensino superior. Tratava-se, então, de ofertar fundamentalmente aos filhos da classe trabalhadora, sem que isso significasse o acesso ao conhecimento historicamente produzido e a elaboração de questionamentos indesejáveis.

Entre as consequências da Lei nº 5.692/71 pode ser identificada no empobrecimento do caráter científico-filosófico da educação, o que reforçava a segregação educacional presente historicamente em nossa formação. Não é à toa que a qualidade da escola pública não foi uma questão em pauta para os governos militares, e nem poderia sê-lo, o que pode ser evidenciado pela desvinculação de provimentos de recursos para a educação na Constituição de 1967:

A Constituição de 24 de janeiro de 1967, baixada pelo regime militar, eliminou a vinculação orçamentária constante das Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinar um percentual mínimo de recursos para a educação. A Constituição de 1934 havia fixado 10% para a União e 20% para estados e municípios; a Constituição de 1946 manteve os 20% para estados e municípios e elevou o percentual da União para 12%. A Emenda Constitucional n. 1, baixada pela Junta Militar em 1969, também conhecida como Constituição de 1969 porque redefiniu todo o texto da Carta de 1967, restabeleceu a vinculação de 20%, mas apenas para os municípios (artigo 15, § 3º, alínea f) (Saviani, 2008, p. 298).

No entanto, apesar da Carta de 1967 não estabelecer a vinculação mínima de recursos federais para a educação, a expansão da rede pública ocorreu sem planejamento pedagógico e com recursos comprimidos. Cabe ressaltar, então, que a expansão do acesso era uma exigência do modelo de desenvolvimento econômico e uma necessidade política, com vistas à desmobilização pela demanda educacional.

De tal modo, a Lei 5.692/1971 foi a materialização dos interesses empresariais na promoção de um sistema educativo de 1º e 2º grau para formação do trabalhador adequado às demandas do mercado, o que pode ser explicitado na Exposição de Motivos nº 273/1971, de Jarbas Passarinho, então ministro da educação:

Agora, Vossa Excelência não proporá ao Congresso nacional apenas mais uma reforma, mas a própria reforma que implica partir vigorosamente para um sistema educativo de 1º e 2º graus voltado para as necessidades de Desenvolvimento (...), preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública (...). Em uma palavra, é o que Vossa Excelência preconiza: A Revolução pela Educação (Exposição de Motivos Nº 273, 1971).

A “Exposição de Motivos”, que apresentava a educação como solução dos problemas sociais, pode ser compreendida como mais um dos artifícios que escamoteavam os verdadeiros problemas de uma sociedade desigual, além da promessa de preparar os profissionais de “nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública”.

No contexto do Ato Institucional nº 5 e de intensa repressão, a Lei nº 5.692/71, foi rapidamente aprovada por unanimidade e fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus nos seguintes termos:

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

(...)

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente (Brasil, 1971, s. p.).

É preciso situar que a ideia segundo a qual a precoce formação profissionalizante do jovem é o caminho para inseri-lo no mercado e reduzir a pobreza, pauta-se em uma compreensão idealista de Estado com o papel de assegurar políticas educacionais que possibilitem a igualdade educacional, o que não passa de um engodo em uma sociedade essencialmente desigual.

Diante disso, um aspecto fundamental no capítulo XXV de *O capital*, é que o desemprego não é um acidente, mas uma necessidade no capitalismo na medida que produz o trabalhador assalariado e desprovido dos meios de sua subsistência:

(...) a dependência social tão indispensável do trabalhador em relação ao capitalista é assegurada, uma relação de absoluta dependência que o economista político em casa, na metrópole, pode mentirosamente disfarçar em uma relação contratual livre entre comprador e vendedor, entre possuidores igualmente independentes de mercadorias, entre possuídos da mercadoria capital e da mercadoria trabalho (Marx, 1985, p. 298).

Além disso, nota-se que as inovações tecnológicas a serviço do capital asseguram aos capitalistas a existência sempre renovada de trabalhadores parcialmente ocupados ou desempregados e sem opções de manterem-se

com alguma dignidade, o que não ocorre em uma sociedade marcada pela mercantilização das relações sociais em todos os seus aspectos.

Diante do estrangulamento de recursos para a educação, a ampliação do acesso e a profissionalização compulsória para o ensino de 2º grau sem o planejamento adequado contribuiu para o rebaixamento da qualidade da escola pública e para a precarização do trabalho docente, aspectos estes que reaparecem sob visível forma com a reforma de 2017. Isso porque, implicitamente, tal reforma objetivava reduzir a demanda dos filhos da classe trabalhadora pelo acesso ao ensino superior e, ao mesmo tempo, atender as necessidades do mercado:

Os discursos em torno da Lei 5.692/71, durante a ditadura militar brasileira, e que substituíram praticamente na íntegra a legislação educacional expressa pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61, diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia aos ditames de um “novo” momento social. Para tanto, esse momento pedia uma “nova” escola e uma “nova” visão educacional. Assim, a Lei 5.692/71 foi saudada como a panacéia, como a redenção da educação brasileira, ironicamente, até mesmo entre os educadores no período militar (Jacomeli, 2010, p. 77).

Nesse sentido, a reforma constituiu mais uma estratégia de manutenção da hegemonia burguesa, capitaneada pela ditadura. Não foi casual, portanto, a retirada dos currículos escolares de disciplinas como Filosofia e Sociologia, tal como se verifica atualmente, além da introdução de Educação Moral e Cívica pelo Decreto-Lei 869:

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

- a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
- b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
- d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história;
- e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País; (...) (Brasil, 1969, n.p.).

A partir do Decreto nº 859/69, cabe-nos indagar: qual o significado efetivo da promoção das ideias “democráticas”, do “amor à liberdade com responsabilidade”, diante de governos que torturavam e assassinavam os que se opunham à ditadura-civil militar? Nesse sentido, o referido componente curricular constituiu-se em mais um instrumento de transmissão de crenças e de valores convenientes ao regime, cujo objetivo era a manutenção da ordem econômica e social vigente.

Coerentemente com o projeto conservador e autoritário, a ditadura utilizou-se da história como veículo de forja de uma consciência patriótica que se confundia com a obediência cega aos postulados do regime:

De tal modo, a Educação Moral e Cívica (EMC), constituída em consonância com a DSN, expressou uma das estratégias de combate ideológico contra o que era considerado ameaça à integridade social do país. Nesse ínterim, ideias alicerçadas no ufanismo, patriotismo ou na celebração dos “grandes vultos” da história nacional foram uma constante na Comissão Nacional de Moral e Civismo (Gomes; Meneses; Lobo, 2022, p. 10).

12

Assim, a história ensinada nas escolas ou transmitida em outros espaços da sociedade teve que ser adequada aos interesses do capital, ou falsificada deliberadamente como meio de propaganda dos “feitos da Revolução” de 1964 (Germano, 1994).

Considerando o modelo econômico adotado, a associação da burguesia brasileira de modo servil aos interesses imperialistas e a ditadura empresarial-militar, pode-se mencionar que a educação escolar se destinava a socializar o mínimo necessário de conhecimentos para que os trabalhadores executassem as tarefas básicas dentro das empresas. De tal modo, tratava-se de formar o indivíduo como apêndice da máquina, um modelo de homem e trabalhador que gerasse retorno ao capital.

A farsa de 2016 e o “novo ensino médio”: a lei nº 13.415/2017

O golpe contra Dilma Rousseff (2016) foi orquestrado e financiado por entidades empresariais e legitimado pela grande imprensa, em nome da necessidade de combate à corrupção e de modernização da legislação. Por conseguinte, no lugar dos tanques e das tropas militares presentes em 1964, a militância de toga no judiciário e as manobras parlamentares permitiram a legalidade da farsa.

Nesse sentido, pode-se mencionar, ainda, que a preparação e a materialização do golpe de 2016 foi uma tarefa efetivada por uma série de instituições das frações dominantes da burguesia, fundamentalmente após a vitória de Dilma em 2014. Nesse sentido, coube aos meios de comunicação, como a Rede Globo e outras emissoras de rádio e TV, com o apoio do Congresso Nacional e de instituições empresariais, promoverem e incentivarem as manifestações de rua que legitimaram o processo.

Para além do exposto, o golpe precisa ser compreendido a partir do contexto dos ajustes neoliberais, da crise estrutural do capitalismo que se agudizou em 2008 e da necessidade de restauração das taxas de lucro do capital, mesmo que isso significasse sacrificar os direitos dos trabalhadores.

Além do exposto, a disputa pelo espaço latino-americano constitui-se em mais uma preocupação para os EUA. A América Latina, na primeira década do século XXI, tornou-se palco de experiências desenvolvimentistas e de um moderado distanciamento das proposições liberais. No quadro recessivo da economia estadunidense, tornou-se estratégica a ofensiva para desestabilização de governos que representassem autonomia em relação ao governo do hemisfério norte.

Vitoriosos com o golpe, os artífices da burguesia iniciaram o projeto de destruição dos direitos sociais. Mais uma vez, o capital utilizou a estratégia golpista diante de sua contradição fundamental – o irreconciliável antagonismo entre capital e trabalho. Diante disso, a evidência dos interesses burgueses se manifestou na brutal intensificação das taxas de exploração, com a destruição dos direitos sociais. Entre as medidas do Governo de Michel

Temer (2016-2018), a primeira foi a aprovação da Proposta de Emenda à Constituição 55/2016, também conhecida como a “PEC do fim do Mundo”, que congelou por vinte anos os gastos com saúde, educação etc., sob a justificativa de que as contas públicas brasileiras haviam chegado a uma situação de desequilíbrio que ameaçava as futuras gerações, estopim de para uma conjuntura ultraneoliberal.

Na sequência, foi promulgada a reforma que alterou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), de 1943, por meio da Lei nº 13.467/2017, que destruiu a legislação trabalhista, ao estabelecer que as negociações coletivas pudessem se sobrepor à lei, tendo como única ressalva a Constituição de 1988, bem como ao flexibilizar as relações de trabalho, o que possibilitou a exploração com maior intensidade da força de trabalho no Brasil.

Dessa forma, a reforma do Ensino Médio é a face de uma mesma moeda e se vincula ao movimento de perdas para a classe trabalhadora. É, então, no âmbito dessa redefinição que se assiste, no que diz respeito à educação, ao ressurgimento de velhas propostas repaginadas de formação para um novo trabalhador, para atendimento das demandas do capital.

Mais uma vez, a escola foi requerida a desempenhar a função de naturalizadora das relações sociais e habilitar os indivíduos a terem flexibilidade diante de um mercado em constante mutação, haja vista o cenário gerencialista que, afinado à uma concepção global de mercado, assola as demandas sociais, inclusive a educação, em que privatizações, terceirizações, corte de investimentos, contratos temporários, competitividade e culpabilização são apenas alguns elementos desse paradigma.

Os resultados foram desastrosos para os trabalhadores nos diversos campos sociais e refletem tanto em questões materiais quanto na formação de uma nova subjetividade, associada à concepção de um ser humano forjado para uma vivência de aceitação de um mundo insalubre.

No entanto, é importante pontuarmos que antes mesmo da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, por meio do federal Reginaldo Lopes

(PT-MG), propôs a reforma do Ensino Médio (PL 6.840/2013). Nas justificativas apresentadas encontramos o argumento de que o então currículo era “ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, (...) não atende as necessidades do jovem de hoje”.

Entre as mudanças propostas pelo projeto, observa-se a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, conforme o Art. 36: I – Linguagens; II – Matemática; III Ciências da Natureza; IV – Ciências humanas”. Para além dessa organização, os estudantes do terceiro ano, conforme seus respectivos critérios, deveriam escolher uma das “seguintes opções formativas: I – ênfase em linguagens; II – ênfase em matemática; III – ênfase em ciências da natureza; IV – ênfase em ciências humanas; e V – formação profissional.” (PL 6.840/2013).

É curioso notar que a justificativa do projeto não apresenta sequer um questionamento a respeito das desigualdades estruturais e dos problemas forjados no desenvolvimento da sociedade burguesa que se apresentam na escola. Tudo é reduzido a um aspecto ideológico: a educação como meio de inserção do jovem “no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola.” (PL 6.840/2013).

Assim, a Medida Provisória nº 746 constituiu-se, na verdade, em uma continuidade do processo iniciado em 2013, sem as discussões necessárias com as entidades representativas. Apesar das inúmeras críticas endereçadas ao PL 6840, há diversas convergências presentes na Lei 13.415.

Nesse contexto, marcado pela regressão social, o governo de Michel Temer (2016-2018) publicou, ainda no início de sua gestão, a Medida Provisória nº 746/16, que tratou da reformulação do ensino médio e que foi convertida na Lei nº 13.415 de 2017. Entre as justificativas para a reforma, presentes na Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, encontram-se:

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. (...)

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

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

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos (Brasil, 2016, n. p).

O referido documento lista, entre os problemas mencionados, a quantidade de disciplinas “obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho”, e que a proposta de itinerários formativos se encontra alinhada com “[a]s recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef”. Nesse sentido, fica explícita a forma histórica que assume a educação diante do avanço das propostas mercadológicas subordinadas à lógica neoliberal, além de estar alinhada com os “quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem” (Brasil, 2016, n. p).

Este, um dos principais nomes desse novo e aterrador paradigma educacional e autor do documento “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), material em que é possível encontrar termos como “cidadania adaptada”, “indispensável competição”, “igualdade de oportunidades”, “utopia” e “autonomia” (Delors, 1996) que, perpassados pela retórica, carregam em seus propósitos últimos a preservação do sistema capitalista e uma educação voltada para avanço do mercado: “Assim, por trás de uma igualdade de oportunidades de fachada, de uma escola democrática e da meritocracia republicana, dissimula-se a luta de classes” (Lenoir, 2017, p. 100).

Quanto a esse aspecto em particular, explicita-se o caráter daquilo que é apresentado como novidade, mas efetivamente é anacrônico e incapaz

de inserir a totalidade dos filhos e filhas da classe trabalhadora em atividades laborais remuneradas. Afinal, o que efetivamente significa “ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários”, quando se sabe da existência de um desemprego estrutural em crescente escala global, que atinge até mesmo as nações economicamente mais avançadas?

A Lei nº 13.415 de 2017 afirma:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

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, n. p).

O que significa para o aluno a “construção de seu projeto de vida”? Haveria possibilidade de todos os filhos da classe trabalhadora emanciparem-se a partir de um projeto individual? Ora, a partir da história do capitalismo, percebe-se que, assim como o capital engendra elementos civilizatórios, também se assume a dinâmica destrutiva dos recursos naturais, da força de trabalho, dos direitos sociais e da dignidade humana. Assim, o ideário de formação “integral do aluno”, em sua aparente ideia de modernidade, cumpre o papel ideológico de encobrir os processos de dominação.

Cumprasse assinalar, ainda, que o Novo Ensino Médio é caracterizado pela redução substancial dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e, concomitantemente, pela ampliação da carga horária no que diz respeito a atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de competências para a formação segundo as demandas do capital. Diante disso, no art. 36 prescreve-se o seguinte:

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.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, n. p).

É evidente, a partir da leitura da lei, que a proposta de reforma presente substitui os conteúdos científicos pela incorporação de itinerários formativos que não apresentam sequer referências teóricas, contribuindo, dessa forma, para o esvaziamento dos currículos em nome da “organização das áreas” com suas respectivas “competências e habilidades”.

Por este caminho, propaga-se a defesa do individualismo, do empreendedorismo, da flexibilidade etc., que lança milhares de jovens em um vácuo social, no qual conta apenas a luta pela sobrevivência, em um contexto de crise estrutural do capitalismo e de desemprego elevado. Neste ínterim, o jovem trabalhador é levado a acreditar que ser bem-sucedido ou ter um bom salário só depende dele e que, em contrapartida, o fracasso também é resultado unicamente do seu esforço.

Nota-se, também, que, em nenhum momento, os documentos abordados analisam de forma rigorosa as condições objetivas de formação e de trabalho dos professores. Além disso não foram levadas em consideração, e nem poderia, pelo caráter de classe da reforma, as condições de existência de milhões de jovens trabalhadores. Em síntese, a forma por meio da qual foi tramitada a reforma do ensino Médio revela o contexto de hegemonia das proposições neoliberais na educação brasileira e reafirma as perspectivas de formação que legitimam as condições de miséria de milhões de brasileiros:

[...] retroage à Reforma Capanema no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para o ingresso no Ensino Superior [...]; retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória [...]; [...] Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica [...] (Motta; Frigotto, 2017, p. 367-368).

Desse modo, vale destacar que o propósito da reforma é reduzir ainda mais os conteúdos e a transmissão dos conhecimentos historicamente

construídos. Assim, para os filhos e filhas da classe trabalhadora, ingressantes no Ensino Médio, acena-se, então, para a possibilidade ilusória da liberdade de construir seu itinerário formativo, escamoteando as determinações econômicas que impedem que milhares de jovens concluam o Ensino Médio.

Para além dos problemas levantados, a reforma promulgada explicita a desvalorização da formação e do trabalho docente. O artigo 61, inciso IV, da Lei nº 13.415/2017, por exemplo, estabelece a existência de:

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, Art. 61).

Em termos práticos, a referida lei aponta para a valorização da experiência cotidiana em oposição à sólida formação do professor. Afinal, a contratação de profissionais com “notório saber” ou sem formação específica para o exercício da docência, articula-se a um conjunto maior de ações que asseguram, por vias indiretas, a negligência do Estado em relação a políticas de formação docente.

Isto posto, cabe aqui um questionamento: seria a reforma do ensino médio, que busca adaptar o indivíduo dentro da perspectiva das competências, a resposta efetiva para a crise das relações entre capital e trabalho? Qual a perspectiva presente na BNCC?

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 (Brasil, 2018, p. 14).

Ao que parece, estar “aberto ao novo” é a flexibilização do ensino médio como forma de precarização da formação da classe trabalhadora.

Por conseguinte, não se trata de promover a formação “crítica” ou “cidadã” do indivíduo, mas de adestrá-lo aos “novos tempos”, marcados pela destruição dos direitos sociais e perpetuação do sistema de acumulação.

Nota-se aí um desvio semântico muito presente nas propostas educativas, conforme mobilização de termos já citados noutros tempos, como “utopia”, “autonomia”, “cooperação”, ao mesmo tempo em que se encontra na mesma fonte termos como “cidadania adaptada”, “coesão social” e “indispensável competição” (Delors, 1996). Ora, trata-se de discursos nascidos no seio do movimento operário, que foram cooptados pela estrutura dominante, perpassados por contornos falaciosos e que não podem ser efetivados plenamente nessa mesma estrutura.

É importante destacar, portanto, a perspectiva da formação por competências presente na BCNN, retomando uma proposição presente no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Isso porque a ideia da formação por competências vincula-se fortemente às demandas do mercado, por meio das dimensões do saber fazer, mas não se volta para a compreensão da realidade dividida em classes antagônicas e para as desigualdades historicamente construídas.

Cumprasse assinalar, então, que a BNCC foi construída a partir de um amplo leque de termos que podem passar a ideia de “formação crítica” vinculada à “autonomia intelectual”, à “consciência ambiental” etc. Ora, sob o manto das relações capitalistas de produção, haveria interesse da burguesia na autonomia intelectual dos trabalhadores? O que seria a “consciência ambiental” em uma sociedade na qual as relações sociais se materializam, também, por meio da destruição catastrófica dos recursos ambientais?

A leitura atenta do documento demonstra a evidência do retorno dos postulados tecnicistas, presentes na ditadura empresarial-militar, mas com uma roupagem diferente, que nada muda em sua essência:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto

da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio expressa a valorização dos mecanismos de controle e de classificação da educação, os quais contribuem para intensificar a ideia de competitividade entre escolas e alunos. Assim, a BNCC representaria a melhora dos padrões educacionais nas avaliações institucionais e, ao mesmo tempo, prepararia os educandos para o ingresso no mercado de trabalho.

Entretanto, os discursos oficiais, empenhados em oferecer ilusões aos trabalhadores e a seus filhos, utilizam-se, como aval para as reformas, das avaliações dos organismos internacionais, como se estas constituíssem entidades livres de interesses. Assim, bastaria modificar os currículos para que os problemas fossem resolvidos. Porém, em nenhum momento, a reforma se propõe a resolver – e nem poderia fazê-lo – os grandes problemas presentes em inúmeras escolas mantidas pelo Estado: ausência de professores em algumas disciplinas, precariedade no âmbito da infraestrutura dos prédios escolares, salas lotadas, apagão da autonomia etc.

Não é casual, portanto, a reprodução do discurso do “aprender a aprender” e do empreendedorismo, que tacitamente culpabiliza o pobre por seu infortúnio:

No objeto de conhecimento Qualificação do Projeto de Vida, é indicado elaborar, com os estudantes, uma pesquisa interna sobre suas expectativas profissionais, seus sonhos e desejos futuros com relação ao mundo do trabalho, e investigar, utilizando-se da pesquisa web, como está o mercado de trabalho para essas profissões e quais as possibilidades de executar os planos para se tornar um profissional da área escolhida (Paraná, 2021, p. 816).

Fica evidente, a partir do documento apresentado e de outros elencados anteriormente, portanto, nesta pesquisa, o silêncio que paira acerca das condições materiais do trabalho docente e do funcionamento da escola. Trata-se, em última instância, de uma proposta de formação mínima – e também aligeirada – para a compreensão da realidade em que o alunado se insere, o que repete uma tendência histórica.

Enfim, o que seria o “Projeto de Vida” em uma sociedade produtora de mercadorias e de desigualdades? Qual o significado da “qualificação do projeto de vida” em um modelo societário que produz desemprego estrutural? São propostas vazias de conteúdo, mas que servem como instrumentos ideológicos da burguesia contra a classe trabalhadora; mudanças para que tudo continue como está.

Essa retórica, assim como a reforma de 1971, ofusca o fato de a reforma ser a materialização das novas formas de conservação dos privilégios de classe da burguesia. Criou-se, então, a ideia do “Novo Ensino Médio” como expressão de um consenso que não existe. De tal modo, como é possível inferir, a educação ocupa um papel central para os interesses do capital, pelo tipo de sociedade que se deseja preservar/construir e o perfil dos trabalhadores que se deseja formar – ou, formatar.

CONCLUSÕES

Os governos forjados nos dois golpes – 1964 e 2016 – buscaram, em seus respectivos momentos históricos, a criação de um consenso em torno da necessidade de reformar a educação e adaptá-la aos novos tempos. Nesse ínterim, em nenhum dos casos foi aberta a possibilidade de ouvir professores(as) e alunos(as).

Em 1971, sob a tutela militar e com o terrorismo de Estado, a reforma foi aprovada por unanimidade no Congresso Nacional. Buscava-se, nesse sentido, formar a juventude trabalhadora dentro das normas morais e disciplinares do regime. Diante disso, em nenhum momento aventou-se a possibilidade de socialização do conhecimento ou a emancipação dos

trabalhadores; isso porque tal perspectiva seria um contrassenso ou ingenuidade das classes dominantes, o que está descartado de antemão.

Dessa forma, a reforma produziu o que havia de pior naquele momento, marcado pelo terror. O resultado: escolas com turnos ampliados, salas lotadas, professores mal preparados e com a saúde mental colapsando, enfim, uma educação empobrecida para a classe trabalhadora. Nada de novo no *front*.

Recentemente, em 2016, assim como no passado, os interesses burgueses determinaram os rumos de outra reforma. Nesse contexto, foi mais do que evidente o desejo da burguesia em submeter a educação aos ditames neoliberais e produtivistas, desconsiderando alavancar qualquer perspectiva de compreensão da realidade por parte dos jovens trabalhadores. Assim, o caráter da educação e sua qualidade passaram a ser definidos por critérios avaliativos em larga escala. O roteiro é claro: adaptação da escola à lógica empresarial e mercadológica.

Nesse sentido, a educação, como qualquer outra atividade humana, é entendida como mercadoria pelo capital e é pensada via estabelecimento do consenso que torna possível o mecanismo de reprodução das relações capitalistas. Assim, não há como seguir indiferentes ao fato de uma minoria controlar a vida de milhões de trabalhadores. Desse modo, para que toda essa engrenagem enferrujada continue a mover a máquina do capital, tem-se o Estado com todo o aparato jurídico, militar, policial etc.

Por todas as evidências apresentadas, mais do que nunca é necessário a luta por uma educação crítica que contribua para as lutas de emancipação da classe trabalhadora. Por isso a necessidade de superar as relações capitalistas de produção voltadas para a supervalorização dos interesses do mercado. Essa é a luta, essa é a nossa utopia, a de uma sociedade emancipada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer

cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **PL 6840/2013.** Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 14 jul. 2024

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal, 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1996.

DREIFUSS, R. A. **1964: A conquista do Estado.** Petrópolis: Vozes, 1981.

EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS nº 273. In: **Ensino de 1º e 2º graus.** MEC, CFE, 1971.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil: 1964 – 1985.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, M. A. de O.; MENESES, S. C.; LOBO, C. B. Educação e segurança nacional na ditadura civil-militar: o capital acima de tudo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022035, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1802. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1802>. Acesso em: 29 jul. 2024.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 76-90, set. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639718>. Acesso em: 24 out. 2023.

LENOIR, H. **Autogestão pedagógica e educação popular**: a contribuição dos anarquistas. Tradução de Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Editorial Intermezzo, 2017.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. v. 2.

MARX, K. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelmann**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Media (Medida) Provisória Nº 754/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDkTk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2023.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 15-18.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SCHULTZ, T. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PARANÁ. Sistema Estadual de Ensino. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 18 mar. 2023.

Recebido em: 16 de abril de 2024.
Aprovado em: 10 de agosto de 2024.
Publicado em: 26 de agosto de 2024.





Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553182482031>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Marco Antônio de Oliveira Gomes, Luana Aparecida Moraes,
Vinicius Ramos Bezerra

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A REPETIÇÃO DA
HISTÓRIA: a primeira como tragédia e a segunda como
farsa**

**HIGH SCHOOL REFORM AND THE REPETITION OF
HISTORY: the first as a tragedy and the second as a farce
LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LA
REPETICIÓN DE LA HISTORIA: la primera como tragedia y
la segunda como farsa**

Revista Exitus

vol. 14, e024033, 2024

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA,

ISSN-E: 2237-9460

DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2612>