

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

Carol Pereira Santos

Trabalho de Conclusão de Curso

Ensino médio: Expressão do quê?

Uma análise comparada das reformas do Ensino Médio no Brasil

Porto Alegre, 2020

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

**Instituto de Filosofia e Ciências Humanas**

Carol Pereira Santos

Trabalho de Conclusão de Curso

Ensino médio: Expressão do quê?

Uma análise comparada das reformas do Ensino Médio no Brasil

Trabalho defendido para a obtenção  
do grau em Licenciatura em Ciências  
Sociais pela UFRGS.

Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jennifer  
Azambuja Morais

Porto Alegre, 2020

Carol Pereira Santos

Trabalho de Conclusão de Curso

Ensino médio: Expressão do quê?

Uma análise comparada das reformas do Ensino Médio no Brasil

Trabalho defendido para a obtenção  
do grau em Licenciatura em Ciências  
Sociais pela UFRGS.

Orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Jennifer  
Azambuja Morais

Banca Examinadora:

Porto Alegre, 2020

Dedico esse trabalho aos meus afilhados, Benjamin e Lara.  
Por vocês que luto por uma educação mais justa.

## Agradecimentos

A graduação em Ciências Sociais no Rio Grande do Sul em 2020 se apresenta mais como um desafio do que como uma conquista. Após o pacote do Ex-Governador Sartori que encerra as atividades de uma série de instituições estatais de pesquisa, a Reforma do Ensino médio - abordada neste trabalho - e demais precarizações, o Cientista Social é uma profissão quase extinta. Muitos foram os momentos de questionar desistir, o primeiro ano da minha graduação já foi marcado pelo movimento de resistência das ocupações em 2016, momentos que se tornaram cada vez mais recorrentes desde então. É um momento difícil para se formar e atuar em uma profissão que se propõem intervir tão diretamente na vida política e social brasileira.

Por esses motivos que me vejo obrigada a agradecer a todos aqueles que fizeram as situações ao meu redor o mais propícias possíveis para não parar de lutar. Meu pai, que apesar de enormes discordâncias políticas e de perspectivas sociais, sempre me respeitou e admirou, confiando em mim a força necessária para seguir. Minha mãe, que me segurou em muitos momentos de cansaço e exaustão, das chegadas tarde da noite de trem, que me livrou do trabalho árduo doméstico, que me cuidou em todos os momentos que eu esquecia de me cuidar, que não só me deu a vida, mas me criou para melhor aproveitá-la, meu eterno agradecimento. Ao meu irmão Rhenan por não só auxiliou no aporte teórico deste trabalho, e em tantos outros momentos, mas também por exigir de mim cada vez mais precisão científica e desenvolvimento profissional, ao meu irmão Yuri por todo apoio e momentos de desabafos, ambos por serem meus grandes exemplos de vida. A minha cunhada, Gabriela, por não só me presentear com minha afilhada, mas por ter colocado grande força de seu trabalho ao revistar este estudo. Obrigado.

A minha pessoa, Amanda, por ter estado comigo durante toda essa caminhada, acadêmica e na vida, as minhas mais queridas lembranças da graduação me recordam a ti, amiga. A minha orientadora Jennifer que não me permitiu desistir em nenhum momento nesses últimos dois anos e toda a equipe do NUPESAL UFRGS, que sempre fizeram de tudo para minha melhor formação. A todas minhas amigas e camaradas, Micaela minha fiel, obrigada por nunca largar minha mão. Estella, Cláudia, Gabriela, Cândida, Giovanna, Camila, Carolina e Beatriz, sozinhas

caminho bem, mas com vocês caminho melhor, obrigada por me erguerem tantas vezes. A todos meus camaradas que estiveram lado a lado em todas as lutas. E por fim, ao meu partido,

Me deste a fraternidade para o que não conheço.  
Me acrescentaste a força de todos os que vivem.  
Me tornaste a dar a pátria como em um nascimento.  
Me deste a liberdade que não tem o solitário.  
Me ensinaste a acender a bondade, como o fogo.  
Me deste a retidão que necessita a árvore.  
Me ensinaste a ver a unidade e a diferença dos homens.  
Me mostraste como a dor de um ser morreu na vitória de todos.  
Me ensinaste a dormir nas camas duras de meus irmãos.  
Me fizeste construir sobre a realidade como sobre uma rocha.  
Me fizeste adversário do malvado e muro do frenético.  
Me fizeste ver a claridade do mundo e a possibilidade da alegria.  
Me fizeste indestrutível porque contigo não termino em mim mesmo.  
(Pablo Neruda)

Obrigada!

## **Resumo**

O presente estudo se propõe a dialogar com as teorias do modelo pedagógico dualista e propedêutico; fazendo um levantamento histórico dos modelos de educação desde a Reforma Campos, em 1931, até a última alteração da LDB em 2017. Este trabalho tem o objetivo central de analisar as alterações da LDB pela lei nº 13.415/2017, acreditando que a mesma retoma a presença da dualidade do ensino e da educação profissional e técnica, com a educação voltada para o mercado. A partir da metodologia qualitativa, comprova-se a hipótese do estudo: que as mudanças na LDB em 2017 contribuirão para o aumento das desigualdades sociais.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio, educação dualista, educação propedêutica, ensino médio.

## **Resumen**

Este trabajo se propone a estudiar el modelo educacional brasileño, estableciendo un diálogo con las teorías del modelo pedagógico dualista y propedéutico; haciendo una recopilación histórica de los modelos de la educación desde la *Reforma Campos*, en 1931, hasta la última alteración de la *LDB* en 2017. Este estudio tiene el objetivo central de analizar las alteraciones de la *LDB* por la ley N° 13415/2017, creyendo que la misma retoma la presencia de la dualidad de la enseñanza y de la educación profesional y tecnicista, con una educación que se orienta al mercado de trabajo. A partir de la metodología cualitativa, se comprobó la hipótesis del estudio: los cambios en la *LDB* en 2017 contribuirán para el aumento de las desigualdades sociales.

**Palabras clave:** Reforma de la Secundaria; Educación dualista; Educación propedéutica; Secundaria



## Índice de tabelas

<b>Tabela 1 - Proximidades da educação no Governo Vargas (1930 - 1945) e na Ditadura Militar.....</b>	<b>33</b>
<b>Tabela 2 - Itinerários Formativos.....</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 3 - Educação de 1930 - 2017 .....</b>	<b>44</b>

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	<b>10</b>
<b>1. Os modelos pedagógicos</b>	<b>12</b>
1.1 Trabalho como princípio formador da educação	13
1.2 A educação dualista	15
1.3 Contraponto: a educação politécnica	18
<b>2. Levantamento Histórico</b>	<b>22</b>
2.1 A Reforma Francisco Campos e a Lei Orgânica de Capanema	23
2.2 As reformas educacionais no Regime Militar	29
2.3 Impressões da relação entre os períodos: Educação na Era Vargas x Educação na Ditadura Militar	32
<b>3. A Reforma do Ensino Médio</b>	<b>34</b>
3.1 Os itinerários formativos	35
3.2 A formação social da Reforma do Ensino Médio	38
3.3 Comparação dos três períodos	42
<b>Conclusão</b>	<b>44</b>

## **Introdução**

No Brasil, o Ensino Médio, desde sua criação no período colonial, é marcado pela função social de formar uma classe dominante para o ensino superior (RAMOS, HEINSFELD, 2017). Ou seja, nasceu com o objetivo de preparar as elites para o ingresso ao ensino superior, ao ofertar-lhes o ensino propedêutico (MOEHLECKE, 2012).

Ao longo dos anos, o Ensino Médio passou por diferentes modificações, inclusive seu objetivo inicial. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, regulamenta a educação básica em nível nacional e em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa lei recentemente sofreu alterações, a partir da aplicação da Lei nº 13.415/2017 (LDB 2017), também conhecida como a Reforma do Ensino Médio. Desde sua criação, a LDB prevê o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, como consta em seu art. 2º.

As diversas reformas e decretos que alteram pouco a pouco o conceito de educação proposto pela LDB partem de uma série de políticas públicas aplicadas ao ensino médio desde 1930 (RAMOS e HEINSFELD, 2017). Sem dúvida, ao longo dos anos, as modificações foram apresentadas como necessárias, no entanto deve-se refletir que a institucionalização da educação reflete a formação do ser humano na sociedade capitalista. Como destaca Saviani (2007, p. 157), esse modo de produção capitalista “provocará decisivas mudanças na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, forjando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes”.

Nesse sentido, os esforços para analisar essa última alteração na LDB são necessários para compreender a mudança na estrutura do ensino médio no Brasil. Tais alterações parecem impactar principalmente as humanidades a partir de uma flexibilização do currículo para que o aluno possa direcionar sua formação para o mercado de trabalho. A não obrigatoriedade de disciplinas como sociologia e filosofia combinada com essa nova proposta de educação que a lei apresenta comprometem a presença de debates e conteúdos chaves para a formação cidadã dos

estudantes, bem como a construção de sua capacidade de pensamento crítico. A abertura para profissionais de notório saber coloca em risco a qualidade da prática docente, assim como deslegitima o conhecimento científico nas áreas específicas das licenciaturas.

A Lei nº 13.415/2017, sancionada em fevereiro de 2017 pelo ex-presidente da república do Brasil, Michel Miguel Elias Temer Lulia, altera a LDB; a Lei 11.494/2017, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2017); o Decreto-Lei nº 236/2005, que regulamenta a televisão educativa (BRASIL, 2017); revoga a Lei nº 11.616/2005, que decretava a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola (BRASIL, 2005); e estabelece a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017).

A partir desse cenário, este trabalho propõe um debate teórico sobre os modelos de educação, entre o modelo presente no Brasil e seu contraponto, o ensino politécnico. Para tanto, o problema da pesquisa é: “Qual tipo de política essa reformulação do Ensino Médio expressa no Brasil?”.

O objetivo central deste trabalho é analisar as alterações realizadas na LDB em 2017 no Brasil, relacionadas ao Ensino Médio. E os objetivos específicos são:

1. Analisar os modelos pedagógicos dualista e politécnico;
2. Fazer um levantamento histórico das principais mudanças no modelo pedagógico do Brasil desde a década de 1930 até o período da redemocratização;
3. Comparar as alterações no modelo de educação relacionando as características de seus respectivos momentos histórico-políticos.

Desenvolve-se a seguinte hipótese de trabalho: as alterações da LDB em 2017 retomam a presença da dualidade do ensino, com fortes características de uma educação profissionalizante, com traços tecnicistas, contando com a privatização da educação pública e uma perspectiva da educação para o mercado. Pretende-se demonstrar que as alterações contribuirão para o agravamento das diferenças de classes, no momento em que o ensino privado tem a possibilidade de, além de inserir todas as alterações da Reforma de 2017, continuar com o ensino propedêutico, formando os filhos da elite para ingressar ao Ensino Superior; enquanto os filhos

da classe trabalhadora recebem a formação para serem mão de obra do mercado capitalista, uma vez que, posta a crise financeira e o pouco investimento na educação pública, as instituições do Estado estarão aquém do mínimo previsto pela LDB após 2017. Há, assim, uma desvantagem do ensino público para o privado, fato que impactará diretamente a situação socioeconômica dos cidadãos que serão formados por essa estrutura escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, a metodologia utilizada é a qualitativa. Através de métodos qualitativos, elaborar-se-á uma análise de modelos pedagógicos e se fará um levantamento histórico das principais alterações no modelo de educação brasileiro desde a década de 1930. Além disso, para analisar as alterações realizadas na LDB em 2017, será feito um levantamento das mudanças propostas pela Lei nº 13.415/2017, especificamente as alterações entre os arts. 35 e 36-D da Lei nº 9.394/1996, que dizem respeito à etapa do ensino médio.

O trabalho se divide em três capítulos, além da introdução e da conclusão. O primeiro estabelece um diálogo entre o modelo pedagógico dualista e o politécnico. O segundo capítulo traz a historicidade da Reforma nos modelos de educação brasileiro desde a década de 30 até o período da redemocratização. Por fim, o terceiro capítulo analisa as alterações propostas pela LDB 2017 para a etapa do ensino médio.

## **1. Os modelos pedagógicos**

É necessário analisar os modelos pedagógicos que se apresentam no Brasil, no recorte histórico, citados na introdução e a teoria por trás da LDB 2017, o objeto de estudo deste trabalho. Ademais, é importante analisar o modelo pedagógico que se contrapõe ao da LDB 2017, o qual pode apresentar uma alternativa de educação para as classes dominadas.

### **1.1 Trabalho como princípio formador da educação**

Antes de aprofundar o debate especificamente dos modelos pedagógicos, é preciso compreender como o modelo de educação do Brasil está diretamente relacionado ao seu sistema socioeconômico. A partir de uma visão ontológica do trabalho na sua extensão de criador da vida humana (SAVIANI, 2007), é necessário considerar que o princípio educativo do trabalho

[...] deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária, desde sempre, a todos os seres humanos. O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser apreendido, socializado, desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano - como ser natural - necessita elaborar a natureza, transformá-la, e pelo trabalho extrair dela bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais e socioculturais. (FRIGOTTO, 2002, p. 15).

Se o trabalho surge junto da humanidade, fazendo do ser humano um ser social, podemos afirmar que não se nasce ser humano, torna-se. Se a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, sua formação, a produção é, logo, um processo educativo (SAVIANI, 2007).

Frigotto (2002) traz reflexões referenciando Gramsci quando coloca que, ao não socializar o valor do trabalho, a criança e o jovem normalizam viverem do trabalho e da exploração do outro. Podemos, então, começar a observar o movimento dialético que acontece entre a educação e o sistema socioeconômico, a partir da maneira como socializamos o trabalho.

Colocar o espaço pedagógico como neutro apresenta um ponto de vista reacionário, voltado a treinar alunos para práticas apolíticas (FREIRE, 1996). Compreender os processos de educação como práticas não-neutras é a essência para entender como as práticas sociais vigentes formam esses processos e, concomitantemente, como esses processos educacionais trabalham na manutenção das práticas sociais dominantes.

É por isto que devo lutar sem cansaço. Lutar pelo direito que tenho de ser respeitado e pelo dever que tenho de reagir a que me destratem. Lutar pelo direito que você, que me lê, professora ou aluna, tem de ser você mesma e nunca, jamais, lutar por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade. Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 1996, p. 57).

No mesmo sentido, tendo em vista a fala de PROTO (2015), não podemos elaborar modelos de educação sem levar em consideração essa relação sociedade-educação-trabalho.

Então, ao longo da história, o modo de produzir a vida de uma sociedade interfere na forma como o homem se faz humano, e a escola, como não está isolada dentro da sociedade e está diretamente relacionada ao trabalho, conseqüentemente sofre o mesmo processo, ou seja, o modo como a sociedade produz sua existência determina diretamente o modelo de educação oferecido. (PROTO, 2015, p. 455).

Hoje, no Brasil, tem-se uma sociedade dividida em classes e nossas práticas sociais são formadas a partir de um sistema econômico, e os processos educacionais contam com o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos (FRIGOTTO, 2002). Durante os debates que culminaram na formulação da Lei de Diretrizes e Bases em 1988, foi levantada a questão de que, se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser o princípio educativo, humanizador, de formação humana? (CIAVATTA, 2020, p.3).

Como exemplo desse contexto, há a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que reflete de forma mais crua o projeto educacional no Brasil. Uma breve análise do surgimento da EJA enriquece a compreensão das relações políticas, econômicas e sociais com a educação. Baquero (2009) categoriza a EJA como um mecanismo para a inclusão de grupo populares, necessária por conta da ineficiência do Estado de democracia formal em diminuir as desigualdades sociais. No entanto Baquero (2009) localiza o modelo muito mais como produto da miséria do que desafio do desenvolvimento.

É possível concluir então a relação indissociável de educação e trabalho, mesmo quando distanciados, uma vez que tanto a aproximação quanto o distanciamento do trabalho da educação impactam o tipo de formação cidadã por parte da instituição escolar. Esses dois momentos antagônicos trazem à tona as contradições de como essa relação se desenvolve dependendo do conjunto de ideias dominantes que perpetua o sistema socioeconômico em que se insere. A partir dessa reflexão, analisaremos dois modelos pedagógicos que defendem interesses de classes distintas.

## 1.2 A educação dualista

O surgimento da propriedade privada implica a divisão do trabalho: “o desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (SAVIANI, 2007, p. 155). A divisão do trabalho, por sua vez, resulta na divisão da educação: “essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p.155). Trabalho e educação se separam a partir do surgimento da divisão da sociedade em classes, ligando a educação diretamente ao modelo econômico social.

Ao se distanciar do processo ontológico do humano no trabalho, naturaliza-se a exploração de seu igual (FRIGOTTO, 2002). Tendo uma educação voltada para atividades intelectuais e outra para o processo de trabalho (SAVIANI, 2007), a parte da humanidade explorada é privada do processo intelectual de educação, tornando-se a própria mercadoria. Isso resulta, para o explorado, sofrer o processo de alienação em seu próprio trabalho. Para que isso possa mudar, afirma Porto:

[...] para que todos os homens, explorados e exploradores, possam alcançar uma condição de emancipação humana e de omnilateralidade, deve-se mudar radicalmente as relações sociais atuais de produção da vida. (PORTO, 2015, p. 454).

No Brasil, a dualidade do ensino se consolida na Reforma Campos em 1931, pelo Decreto nº 19.890/1931 (BRASIL, 1931), em que Getúlio Vargas constava enquanto Chefe do Governo Provisório da República. Na reforma, surge o ensino profissionalizante para o preparo da mão de obra, atendendo às demandas das indústrias desse momento desenvolvimentista do Brasil. Esse tipo de ensino era voltado aos filhos da classe trabalhadora, porém se manteve o ensino propedêutico, que servia para o preparo ao ingresso no ensino superior, este voltado para a elite do país (MOEHLECKE, 2012).

A estrutura dualista do Ensino Médio no Brasil tem uma trajetória histórica, essencialmente fundamentada pela divisão social do trabalho. Saviani define o que chamamos aqui de educação dualista:



Chamo de 'teoria da escola dualista' porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 1983, p. 20).

A organização educacional está diretamente ligada ao mundo do trabalho, fazendo parte de um projeto de governo que atende aos interesses de uma parcela da população. A essa relação entre educação e organização social do trabalho, faz referência Kuenzer:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Esse processo se acirra com a crise da forma capitalista de trabalho assalariado e políticas neoliberais focam na desestabilização dos trabalhadores estáveis e a instalação do trabalho precário (FRIGOTTO, 2002), aumentando cada vez mais a distância entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, indo além, qualificando o trabalho intelectual e desqualificando o trabalho manual (SAVIANI, 1983). Quando o avanço do capitalismo materializa as funções intelectuais no processo produtivo, fato causado pelo impacto da revolução industrial, utiliza-se a escola como via para objetivar as funções intelectuais, com cursos profissionalizantes que surgem em sintonia com as necessidades do processo produtivo (SAVIANI, 2007).

Os processos educativos também dão conta de um conhecimento mínimo necessário para que o ser humano conviva em sociedade (SAVIANI, 2018), que participe de forma ativa na sociedade, para a formação do cidadão necessário para a manutenção de mercado, já que é preciso que o indivíduo não só viva na sociedade, mas também produza para a manutenção dela.

Assim se apresentam os processos educativos do ensino médio na educação dualista:

O ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como conhecimento (objetivo específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material do processo de produção. (SAVIANI, 2007, p. 160).

Segundo Kuenzer (2000, p. 21), “em decorrência, pode-se afirmar que a materialidade da escola média brasileira, produto histórico de um determinado modelo de organização social,

econômica e política, não oferece condições para a unitariedade<sup>1</sup>, a não ser em outro modelo de sociedade”. Assim a busca por romper com a educação de caráter tecnicista e construir uma educação mais justa e emancipadora para a classe trabalhadora deve estar entrelaçada com a busca pela construção de uma sociedade sem classes, contrapondo o projeto de formação humana colocado pela sociedade capitalista, já que o modelo de escola dualista vai na direção de fortalecer essa estrutura social.

No quadro da “teoria da escola dualista” o papel da escola não é, então, o de simplesmente reforçar e legitimar a marginalidade que é produzida socialmente. Considerando-se que o proletariado dispõe de uma força autônoma e forja na prática da luta de classes suas próprias organizações e sua própria ideologia, a escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção (SAVIANI, 1983, p. 22).

A partir da estrutura que a teoria da escola dualista apresenta, compreendemos a escola como um aparelho ideológico a serviço da burguesia, que trabalha para contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa (SAVIANI, 1983).

A educação dualista, então, defende os interesses da classe dominante. Ao desqualificar a mão de obra e qualificar o trabalho intelectual, não só produz uma mão de obra barata, que reflete no poder econômico e na qualidade de vida da classe trabalhadora, como também aumenta o hiato entre as classes, aumentando a riqueza de poucos e a pobreza da maioria, a partir do agravamento da exploração de trabalho. A instituição escolar nesse modelo pedagógico, funcionando para a manutenção desse sistema econômico, deixa claro a quem serve essa educação e a quem serve essa política – à elite.

---

<sup>1</sup> Ensino baseado em “ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/ fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas” (KUENZER, 2000, p. 18-19).

### 1.3 Contraponto: a educação politécnica

O ensino politécnico foca nos fundamentos científicos das técnicas usadas para a produção moderna (SAVIANI 2007), desse modo, é possível dizer que compreende o trabalho pelo seu valor de uso, sendo este o valor necessário para suprir a demanda do ser humano, opondo-se ao valor de troca, que produz para além da necessidade. Para Frigotto (2002, p. 12), “o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é a condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros”.

A educação dualista se divide em: profissionalizante e propedêutica. A educação profissionalizante entende o trabalho pelo seu valor de troca – “trabalho não-delimitado pelo reino da necessidade” (FRIGOTTO, 2002, p. 14) –, voltado para o ensino de habilidades específicas para a produção, sem o conhecimento dos fundamentos dessas habilidades, tendo, assim, a formação de uma mão de obra tecnicista. Já o ensino propedêutico trabalha com os conhecimentos científicos deslocados da realidade da prática da produção e necessidades humanas.

Já a educação politécnica, que deriva da tradição socialista e da formulação marxista, une a instrução intelectual e o trabalho produtivo. De acordo com Rodrigues (2020), a concepção marxista entende a educação por:

1. Pública gratuita, obrigatória e única, pois, se o conhecimento hoje é apropriado pela burguesia, esse primeiro ponto faz um movimento contrassistêmico, que permite que a classe trabalhadora dispute esse monopólio de conhecimento.

2. Combinação da educação com a produção material, ponto que garante então a centralidade da educação politécnica, sendo a relação do trabalho intelectual e material.

3. A formação omnilateral da personalidade, tornando o ser humano apto a produzir e desfrutar da ciência, da arte e da técnica, quebrando o monopólio de cultura da burguesia e caminhando para a retomada da ontologia do trabalho como valor de uso.

4. A integração recíproca da escola à sociedade, para triunfar sobre o estranhamento das práticas educativas e práticas sociais. Partindo do entendimento de que os processos educativos

formam o indivíduo para conviver e interferir na sociedade, o último ponto que Rodrigues (2020) traz dos vetores da concepção marxista de educação vai no sentido de preparar o indivíduo não para a manutenção do domínio social, mas para interferirem enquanto agentes sociais críticos e participantes ativos, a partir da formação da consciência crítica, como elucidam Ribeiro e Zanardi:

[...] o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação da consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social (RIBEIRO e ZANARDI, 2018, p. 6).

Saviani (2018) ajuda a compreender de forma mais material como a formulação marxista contribui para a educação ao trazer tais características teóricas na sua formulação de concepção de educação:

o método que preconizo deriva de uma concepção que articula educação e sociedade e parte da consideração de que a sociedade em que vivemos é dividida em classes com interesses opostos. Conseqüentemente, a pedagogia proposta, uma vez que se pretende a serviço dos interesses populares, terá contra si os interesses até agora dominantes. (SAVIANI, 1983, p. 60).

O autor considera o educando como indivíduo concreto, sendo a totalidade da síntese das suas relações sociais. Saviani trabalha com a pedagogia do concreto, que foca no interesse desse aluno historicamente posicionado – em oposição a um sujeito abstrato ou ainda a um sujeito que se desenvolve apenas por disposições internas –, o qual se desenvolve a partir das condições em que se encontra e as quais não escolhe.

Uma pedagogia concreta é aquela que considera os educandos como indivíduos concretos, isto é, como sínteses de relações sociais. Assim, enquanto a pedagogia tradicional considera os educandos como indivíduos abstratos, isto é, como expressões particulares da essência universal que caracterizaria a realidade humana, a pedagogia moderna considera os educandos como indivíduos empíricos, isto é, como sujeitos singulares que se distinguem uns dos outros pela sua originalidade, criatividade e autonomia, constituindo-se no centro do processo educativo. Por esse caminho a pedagogia moderna elide a história, naturalizando as relações sociais, como se os educandos pudessem se desenvolver simplesmente a partir de suas disposições internas, de suas capacidades naturais, inscritas em seu código genético. Diferentemente, a pedagogia histórico-crítica, fundamentando-se diretamente nas categorias teóricas formuladas por Marx, considera que os educandos, enquanto indivíduos concretos, se manifestam como unidade da diversidade, “uma rica totalidade de determinações e de

relações numerosas”, síntese de relações sociais. Portanto, o que é do interesse deste aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu (SAVIANI, 1983, p. 81).

Por mais que essa pedagogia possa não apresentar conhecimentos que sejam de interesse para o aluno concreto naquele momento, representado então pelo indivíduo empírico no dia a dia da sala de aula, ela representa o interesse do aluno concreto para além de sua atuação empírica momentânea. Assim, é necessário voltar ao ponto de que o ensino prepara o indivíduo para a sociedade em que está situado, não só na visão de sociedade brasileira, mas também – e principalmente – na visão da realidade das relações sociais regionalizadas com que o indivíduo está em contato direto.

Tal realidade apresentará diversas variações entre um educando e outro na mesma sala de aula. Dessa forma, resgatam-se as características essenciais da educação – combinação da educação com a produção material, formação omnilateral da personalidade e integração recíproca da escola à sociedade – presentes na prática. Se não for por esse caminho, o ensino acaba por contribuir para a alienação (SAVIANI, 2018). A análise parte da realidade concreta que o indivíduo está colocado e não, exclusivamente, da relação entre educandos e educador. Saviani nos lembra também que uma pedagogia revolucionária se condiciona à sociedade em um processo dialético.

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 1983, pp. 52 e 53).

O processo de educação centrado na pedagogia do concreto compreende diversas etapas. A primeira diz respeito à tomada de papéis que educador e educando assumem no processo de ensino-aprendizagem. Saviani (1983) destaca que, mesmo que se posicionem de forma diferentes enquanto agentes sociais diferenciados, sempre se parte da prática social. O autor também

reforça que a posição em que o professor está colocado é socialmente diferente da posição em que o aluno está, o que impacta diretamente na perspectiva de suas análises da prática social.

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária, uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética, uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de aluno implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 1983, pp. 56-57).

Essa delimitação dos papéis que o professor e o aluno cumprem no desenvolvimento do conhecimento é importante para compreender que não há educação que defenda os interesses do aluno se não partir do concreto, da materialidade em que o mesmo está inserido.

A segunda etapa que Saviani (1983) coloca é a problematização, a qual consiste em definir que conhecimento deve ser trabalhado a partir da demanda presente no âmbito da prática social. Colocando, assim, o conhecimento, mesmo que de forma mediata, a serviço das necessidades da sociedade.

A problematização é seguida pela etapa de instrumentalização (SAVIANI, 1983), que é o momento destinado a garantir que ocorra a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para responder a tais demandas sociais. Nessa etapa, é possível identificar uma relação mais imediata da educação como instrumento de modificação social. No sentido em que, se a problematização mostrará as demandas sociais, surgirá o conflito das classes sociais antagônicas perpassando essas questões. Considerando que “uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens, (...) igualdade em termos reais e não apenas formais” (SAVIANI, 1983, p.52), essa etapa é imprescindível para a libertação da exploração da classe trabalhadora, pelo movimento da apropriação das ferramentas necessárias à luta social.

Por último, o autor apresenta a etapa da catarse, em que as camadas populares incorporam de forma efetiva os instrumentos sociais, podendo de forma ativa ser um elemento mediador de transformação social. *Mediador* porque a educação “não transforma de modo direto

e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (SAVIANI, 1983, p. 58).

A educação politécnica traz em si não só um contraponto à modalidade da educação dualista, como também um contraponto político à estrutura social. Afirma Saviani (1983, p. 68) que, “com efeito, trata-se de práticas distintas, mas que ao mesmo tempo não são outra coisa senão modalidades específicas de uma mesma prática: a prática social”.

Tal entendimento ressignifica os debates sobre educação e liga a plenitude da educação à construção de uma nova sociedade, uma vez que a mesma só é possível a partir da superação dos antagonismos das classes (SAVIANI, 1983). Conclui-se que a luta por uma educação mais justa, que atenda verdadeiramente aos interesses do aluno, que contribua para a construção de um indivíduo crítico e transformador social, o qual consiga se relacionar com as práticas sociais com certa autonomia relativa, não apenas como mero instrumento de manutenção de exploração, só será possível com o fim da sociedade de classes. Assim, a construção de uma educação politécnica é indissociável da luta de classes.

## **2. Levantamento Histórico**

Para falar sobre reforma pedagógica no Brasil, é essencial fazer um levantamento histórico das principais mudanças no modelo pedagógico no país. Especialmente entre 1930 e 1971, pois, até 1946, tem-se o marco da nacionalização da educação e, posteriormente, um dos momentos mais autoritários do Brasil: o regime militar. Sendo o levantamento histórico o objetivo deste capítulo, verificou-se as seguintes reformas entre os anos de 1930 e 1971, que são consideradas marcos para se debater sobre este tema: Reforma Francisco Campos (1931), as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), de Gustavo Capanema, e a Reforma nos anos do regime militar, com foco nas leis de 1961 e 1971. Para se construir uma visão panorâmica da educação no Brasil, as mudanças no modelo pedagógico serão relacionadas com o cenário político de cada época.

## 2.1 A Reforma Francisco Campos e a Lei Orgânica de Capanema

O ensino médio no Brasil é marcado em sua história pela dualidade estrutural no ensino, com políticas educacionais diferentes para cada camada social, definidas a partir da divisão social do trabalho (NASCIMENTO, 2007). Nos períodos colonial e imperial, a finalidade da educação era desenvolver os indivíduos para atividades político-burocráticas e para profissões liberais, voltada exclusivamente para a elite da sociedade, a partir do ensino humanístico e elitista (NASCIMENTO, 2007).

Os anos de 1930 são marcados pela reacomodação dos interesses dominantes, substituindo o modelo capitalista dependente agrário-exportador pelo capitalista dependente urbano-industrial. A chamada Revolução de 30 passa o governo da república à Getúlio Vargas por meio de um movimento armado, contando com apoio dos militares, que impedem a posse do presidente votado Júlio Prestes, e, assim, inicia-se a Era Vargas, mantendo o governo provisório de Vargas por 15 anos.

Getúlio volta sua política para o populismo. Seu governo, procurando aparentar neutralidade e democracia, adota as contribuições católicas e liberais para a educação, responsáveis pela construção desse novo Brasil proposto pelo governo, mas sem perder a lógica das relações sociais vigentes (ZOTTI, 20015). O governo de Getúlio Vargas (1930-1945), também conhecido como Era Vargas, foi marcado por extremo autoritarismo, não apenas por ficar 15 anos consecutivos no poder, mas também pelas características de suas políticas nacionalistas, voltadas à modernização da sociedade a qualquer custo, com forte apoio dos militares e da Igreja Católica, como veremos a seguir no contexto da educação.

A expansão da industrialização e a transformação da sociedade que a Era Vargas propôs trazem uma nova forma às instituições político-sociais (NASCIMENTO, 2007), o que não se deu diferentemente na educação. Foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1931, empossando o primeiro ministro da educação, Francisco Campos, responsável pela primeira reforma nacional da educação, denominada Reforma Campos, no mesmo ano da criação do ministério. Tal reforma foi complementada posteriormente pelo seu ministro sucessor, Gustavo



Capanema, através das Leis Orgânicas da Educação, também conhecidas como a Reforma de Capanema, em 1942 (NASCIMENTO, 2007).

A Reforma Francisco Campos, em 1931, consolidada pelo Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, foi a primeira reforma educacional de nível nacional, atingindo o ensino secundário, comercial e superior. Destaca-se por ter imposto o caráter de ensino seriado, dividido em dois ciclos – fundamental, cinco anos; e complementar, dois anos –, aumentando os anos de estudo, de cinco para sete anos, conferindo um caráter elitista (DALLABRIDA, 2009), porque estabeleceu a frequência como obrigatória. Além disso,

As famílias passaram a investir e a depender cada vez mais de processos longos de escolarização. Tal mudança não se restringiu apenas a famílias provenientes da elite, mas se verificou também em outros estratos sociais que, se não investiam prontamente na educação dos filhos, passaram a ansiar crescentemente por ela, reconhecendo e reafirmando a passagem pela escola como símbolo de status e diferenciação social (MINHOTO, 2008, p. 454).

Ou seja, a educação começou a ser uma necessidade da sociedade de forma geral, sendo considerada como essencial no processo de ascensão econômica e social dos indivíduos. Dentro desse aspecto, é importante ressaltar que o espaço escolar não é neutro por se destinar a esta construção social que desenvolve um processo de transformação e por carregar na sua configuração signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais daqueles que o habitam (PESSANHA e SILVA, 2014). Mesmo com esse anseio da sociedade, a educação não era facilmente acessada por todas as classes, “tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). O ensino propedêutico habilitava os estudantes para o ingresso nos cursos superiores, diferenciando-se dos cursos técnico-profissionalizantes, apresentando um ensino básico dividido. Também havia os cursos complementares, que mantiveram a função preparatória ao ensino superior (ZOTTI, 2015).

Nos dois últimos anos do ensino desses cursos complementares, eram ministradas disciplinas seriadas que preparavam para o ingresso em cursos superiores de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura (DALLABRIDA, 2009), áreas do conhecimento ainda consideradas pertencentes à elite. Assim, o currículo e seus métodos eram definidos a partir da formação para todos os grandes setores da atividade nacional (ZOTTI,

2015), fato que se deu por ser preciso um ensino que atendesse as demandas dessa nova era econômica no país.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Com isso, o ensino secundário se tornou pré-requisito para o ingresso ao ensino superior. Assim, “essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930” (DALLABRIDA, 2009, p. 185). Segundo Zotti (2015), Campos pensou a reforma por uma visão elitista, o que limitou o seu alcance.

Além disso, pela necessidade de capacitação neste período de modernização, o ensino secundário reforçou a dualidade entre a formação profissionalizante e a função preparatória ao ensino superior (ZOTTI, 2015). Isso determinava as condições sociais dos indivíduos de forma material e direta, mas também dialética, uma vez que era espelho da sociedade inserida.

Isso consolidou o sistema dual de ensino, que era reflexo da própria dualidade presente na organização da sociedade brasileira, realidade referendada pelas reformas ocorridas neste período, que tiveram papel de concretizar a organização do ensino secundário. Dualidade essa assumida, de um lado, pelo ensino de caráter propedêutico, voltado para as expressões locais da elite brasileira, delineadas, também, pela diversidade cultural e os regionalismos; de outro lado, pelo ensino profissional, que deveria preparar a juventude para acompanhar os rumos da revolução industrial. (PESSANHA e SILVA, 2014, p. 73).

Em outras palavras, existiam dois caminhos a serem seguidos após o ensino primário: as escolas profissionais, para o povo; e as escolas secundárias, para a elite (NASCIMENTO, 2007). Então, para a criação um ensino mais adequado à modernização do país, tornava-se necessária a ampliação do número de escolas para formar mais indivíduos que suprissem as demandas.

Nas idéias político-educacionais de Francisco Campos estava a crença de que a reforma da sociedade se concretiza mediante a reforma da escola, da formação do cidadão e da produção e modernização das elites. (...) o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; dos cursos técnicos profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico. Na prática, a

reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: uma educação “para pensar” e outra “para produzir”. (ZOTTI, 2015, p. 3).

Na tentativa de manter o apaziguamento da população com a dualidade de ensino e de utilizar essa educação para a transformação do novo indivíduo que ingressaria e responderia à altura dessa nova sociedade da Era Vargas, foi reintroduzido nas escolas o ensino religioso. A disciplina de Educação Religiosa ficava responsável pela aptidão moral e cívica dos alunos, substituindo a cadeira de educação moral, cívica ou política. Dessa forma, observamos que destaca-se a influência dos militares e da Igreja sobre a escola, durante o período de 1930 a 1945; apoio que compactua com o governo marcado pelo autoritarismo e nacionalismo (MACHADO, 2014) e que se expressou de forma muito direta na Reforma Campos para a educação. Por exemplo, as escolas secundárias da Igreja Católica eram majoritárias no Brasil, no início dos anos 1930, devido às alianças das oligarquias estaduais e da Igreja, para a implementação de um regime republicano (DALLABRIDA, 2009).

Essa aproximação da Igreja em nível nacional é explicada como “parte integrante do pacto que Francisco Campos costurou entre o Governo Provisório e a Igreja Católica” (DALLABRIDA, 2009, p. 189). No ocidente, em contrapartida às práticas educativas medievais, os colégios modernos protestantes e católicos inventaram uma cultura de escola disciplinante e burguesa (DALLABRIDA, 2009). Assim, discursos relacionados à reforma de Francisco Campos seguem os passos históricos das escolas católicas e contribuem para a produção de sujeitos de uma cultura alienante ao trabalho (QUADROS e STEPHANOU, 2011).

Cabe ressaltar que uma das principais finalidades da ação educativa na proposta de Campos era a formação de hábitos e atitudes (QUADROS e STEPHANOU, 2011), e é nesse contexto que surge a Educação Religiosa. Francisco Campos argumenta que as disciplinas que antecederam a Educação Religiosa no ensino público contavam com um caráter político que transmitia conceitos e definições acabados e abstratos, sendo, para o ministro, inúteis. A Educação Religiosa, portanto, deveria ser condicionada a uma conduta ou prática (DALLABRIDA, 2009), uma visão que desvincula a teoria da prática.

Tal disciplina acentuava a organização política do país, uma vez que fazia a transmissão dos valores necessários para indivíduos que produziam para a modernização do país. Os discursos pedagógicos e católicos reestruturavam como os indivíduos deviam ser vistos e

definidos (QUADROS e STEPHANOU, 2011). Assim, a reforma definiu mais do que conhecimento a ensinar, mas condutas a inculcar (DALLABRIDA, 2009). Para além disso, havia também, como já mencionado, um interesse político do governo de Vargas ao negociar com a Igreja Católica para obter seu apoio.

Nesse caso, atender aos interesses da Igreja Católica, no bojo das discussões da política educacional, significava capitanear o apoio de um grupo influente na sociedade. Além disso, do ponto de vista ideológico, a Igreja Católica era uma companheira necessária ao combate dos princípios políticos liberais e do comunismo. (ZOTTI, 2015, p. 5).

Campos apresenta que a educação deve direcionar o espírito dos estudantes para o trabalho ativo e pessoal, manifestando a ideia escolanovista de educação (DALLABRIDA, 2009). Foi a partir da discussão do campo da educação que foi estipulada “a verdade que podia ser pensada e quem podia ocupar o lugar de sujeito que pronunciava esta verdade” (QUADROS E STEPHANOU, 2011, p. 108). Estimular o trabalho como algo nobre e positivo é fundamental à nova ordem social (FRIGOTTO, 2007), essa crescente capitalista colocada pela modernização do Brasil que Vargas defendia.

Apesar das justificativas afirmarem que a educação deveria acompanhar a modernização do país, na realidade, o que se concretizou enquanto proposta no currículo do ensino secundário foi a oficialização, em âmbito federal, de políticas educacionais que não rompem com a tradição até então predominante de uma educação vinculada aos interesses da elite. (ZOTTI, 2015, p. 6).

A teoria escolanovista depositava na escola a capacidade de equalização social, ajustando e adaptando os indivíduos para a sociedade que se deseja (SAVIANI, 1983), daí a fundamentação da necessidade de uma reformulação nacional da organização da escola, partindo das experiências das escolas católicas. Segundo Saviani (1983, p. 9), “a escola nova aprimorou a qualidade de ensino destinado às elites”, uma vez que direciona o ensino para o técnico-pedagógico, ignorando o âmbito político, conforme já demonstrado anteriormente.

(...) cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites adequados pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei de “mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante” (SAVIANI, 1983, p. 9).

Dessa maneira, Campos voltava seus esforços para autorregular e disciplinar os alunos para suprir as demandas da construção de uma sociedade capitalista que estava se consolidando, sua Reforma produz um *habitus* burguês, pela sua produção integral, intelectual, física e patriótica (DALLABRIDA, 2009). Com o intuito de consolidar uma maior materialização das ideias de Francisco Campos, foi criada A Lei Orgânica de Capanema, no início dos anos 1940.

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema. (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Assim, o ensino profissional compreendia atender as demandas de mão de obra qualificada para a indústria, já que o mesmo tinha em sua composição cursos das áreas essenciais para o processo de industrialização do país, atendendo diretamente os interesses dos setores do capital privado, com uma educação nacional de concepção produtivista (PESSANHA e SILVA, 2014). Tamanha era a escala da submissão do ensino à indústria que o Estado desenvolveu ferramentas para permitir a terceirização do ensino dos filhos da classe trabalhadora.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria. (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Além dessa terceirização do ensino profissionalizante, em que o estado não precisava mais despender forças para outro ensino senão o da elite, apenas os cursos do ensino propedêutico davam acesso ao nível superior, negando esse direito aos cursos profissionalizantes, reforçando e perpetuando a divisão social do trabalho; uma vez que o ensino superior continha os únicos saberes socialmente aceitos para desempenhar as funções dirigentes (NASCIMENTO, 2007) e esse era destinado à pequena parcela da elite social. Só após o fim do Governo Vargas, com o marco da Constituição da República Brasileira, em 1946, é encaminhada a proposta da Lei de Diretrizes e Bases ao Congresso, sendo aprovada em 1961.

## 2.2 As reformas educacionais no Regime Militar

O período do regime militar no Brasil, entre 1964 e 1985, é marcado pela tentativa de uma limpeza política de forma brutal, e também pela aceleração da industrialização pelo meio do endividamento externo do país e a falsa promessa de sacrifício pelo bolo econômico. Por mais que oficialmente o regime tenha iniciado após o golpe de estado em 1964, os anos que antecederam contavam já com o clima de intervenção dos militares, autoritarismo, apoio da Igreja e de países imperialistas. No que tange à educação, o regime militar apresenta uma visão utilitarista baseada na teoria do capital humano<sup>2</sup>, estabelecendo uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional (NASCIMENTO, 2007), não muito distante da relação social que a educação tinha no governo de Vargas (1930-1945).

Outra característica similar de ambos os governos foi a presença do pensamento cristão conservador (NASCIMENTO, 2007) na ideologia da política educacional. Além disso, a educação militar se apoiava na teoria do capital humano, como já exposto, e na doutrina da segurança nacional, formando esse tripé ideológico. As políticas pós-64 eram marcadas pelo desenvolvimento e segurança (MARTINS, 2014).

Essas mudanças educacionais do governo militar começam em 1968, com a Lei nº 5540, voltada ao ensino superior; e em 1971, com a Lei nº 5692 voltada a uma reforma do ensino médio. Buscando consenso, principalmente da classe média, primeiramente o governo militar tenta atender as demandas de aumentar o número de vagas no ensino superior. Quando foi materialmente limitado a concretizar a reforma em 1968, volta-se ao ensino médio. Ao colocar a terminalidade profissionalizante ao ensino médio, grande parte da população sairia do ensino médio direto para o mercado de trabalho, assim, diminuindo a procura pelo ensino superior. No entanto, mesmo generalizando a profissionalização, “a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, devido à falta de recursos humanos e materiais”

---

<sup>2</sup> A teoria do capital humano entende que a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico. Ver mais em Viana e Lima (2010).

(NASCIMENTO, 2007, p. 83), visto que não era possível a adaptação de todas as escolas a escolas profissionalizantes.

A reforma de 1971, assim como a de 1931, aumenta a obrigatoriedade escolar. Porém, diferentemente de Campos, o governo militar pretende um princípio democratizante ao substituir o sistema dual com um sistema único, unicamente profissionalizante, com a ideia de adotar o ensino médio técnico industrial como modelo do Ensino Médio, apresentando, desse modo, uma nova relação entre as escolas e as empresas. Em 1972, após identificada a não materialidade da reforma, com o parecer nº45, é colocada novamente a dualidade na educação (NASCIMENTO, 2007). Assim, apenas por um breve período, a dualidade esteve fora da estrutura de ensino na sua teoria, mas na prática sempre esteve presente.

É apresentado por esse movimento de falha da reforma de 1971 a contradição política do governo. Ao mesmo tempo em que trabalhava com medidas econômicas que agravaram as desigualdades sociais, também tentava impor um princípio democratizante na educação. Isso a partir de uma reforma mecânica que não considerava a realidade social da educação no Brasil, assim, a impossibilidade da reforma também expôs a forma errônea como o governo militar lidava com as questões educacionais.

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei nº5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação. (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Além da tentativa de solucionar de forma mecânica as demandas educacionais já apresentadas, o governo militar apresentava uma preocupação especial com a educação, ao acreditarem que o interior da educação era responsável pelo crescimento comunista no país. Geisel, enquanto presidente (1974-1978), declarou que a desordem social e subversão dos estudantes deveriam ser controladas por parte do Estado (MARTINS, 2014). Por isso, não só os estudantes, mas também os órgãos de educação tiveram uma atenção especial dos militares desde o início de seu governo ditatorial.

Atenção que abarca as duas formas de agir dos militares: a repressão, vinculada aos movimentos e às manifestações estudantis, e o disciplinamento, associado à reforma da

educação básica, com a reformulação curricular do ensino e a criação de disciplinas da área das humanidades que propõem a moralização dos costumes e a uma nova ordem interpretativa para a realidade nacional. (MARTINS, 2014, p. 42).

Esse período das reformas do governo militar na educação, abarcando não somente a Lei 5692/71, mas todos os pareceres e todos os tipos de intervenções governamentais na educação, centra a pedagogia em *formar, cultivar e disciplinar*, reorganizando o conhecimento escolar (MARTINS, 2014). Dentre as mudanças propostas pelos militares para a educação, surgiu a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, que são exemplos de como as reformas dos militares delimitavam qual conhecimento deveria ser ensinado, reorganizando a totalidade do conhecimento escolar.

Em relação às disciplinas de Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, afirma Martins (2014, p. 44) que “aos estudantes, tornava-se imperativo que compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres”. De acordo com Martins (2014), apesar de o governo ter usado como argumento uma educação política dentro do espírito da democracia, as disciplinas tinham a função prática de legitimar as estruturas governamentais. Para um governo que via tanto medo de subversão na educação, tornavam-se imprescindíveis as mudanças curriculares para inculcar valores, por isso, não só disciplinas foram agregadas ao ensino, como sociologia e filosofia foram abolidas em 1969.

A Educação Moral e Cívica foi criada pelo governo em resposta à subversão e à desmoralização por parte das instituições escolares (MARTINS, 2014). Para o governo ditatorial, eram interessantes ferramentas que garantissem o apaziguamento das camadas sociais. Assim, a disciplina funcionou como difusora de uma concepção essencialista e para a naturalização da sociedade com a finalidade de uma convivência harmônica, utilizando de conceitos cristãos como universais ao difundir esses ideais (MARTINS, 2014).

O próprio Parecer CFE 94/71 mostra que a educação moral deveria ser confessional, não vinculada a nenhuma igreja, mas que esta educação não existiria sem a moral religiosa, uma vez que Deus seria fundamental para a maioria da humanidade formar seus valores. (MARTINS, 2014, p. 46).



As modificações curriculares esclarecem os objetivos de ensino do governo autoritário do regime militar, principalmente para com os indivíduos provindos da classe trabalhadora, bem como materializa características muito próximas aos objetivos educacionais do Governo de Vargas (1930-1945), ambos caracterizados por serem um período autoritário.

### 2.3 Impressões da relação entre os períodos: Educação na Era Vargas x Educação na Ditadura Militar

As duas seções antecedentes permitiram observar proximidades nos dois períodos descritos e realizar algumas análises, tanto em relação ao cenário político da Era Vargas e do Regime Militar, quanto em relação às reformas e mudanças propostas para a educação, como é possível observar na Tabela 1. A historicidade da educação também permite compreender como toda sua construção, nesses dois períodos de autoritarismo, deixa resquícios que perpetuam na educação nos dias de hoje, o que será melhor discutido no próximo capítulo.

Tabela 1 - Proximidades da educação no Governo Vargas (1930 - 1945) e na Ditadura Militar

<b><u>Principais características</u></b>	<b><u>1930 - 1945</u></b>	<b><u>1961 - redemocratização</u></b>
<b>Dualidade de ensino</b>	Sim	Teoricamente após 1972 com o parecer nº 45/72, na prática sempre esteve presente
<b>Caráter profissionalizante</b>	Sim	Sim
<b>Relação direta com o setor da indústria privada</b>	Sim, SENAI e SENAC	Sim, ensino médio técnico industrial como modelo do Ensino Médio
<b>Novas disciplinas</b>	Educação Religiosa, responsável aptidão moral e cívica dos alunos	Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira

<b>Intervenção da Igreja Católica</b>	Sim, responsável pela disciplina de Educação Religiosa e estrutura de formação dos alunos	Sim, responsável pelos valores da formação moral e cívica dos alunos
---	---	--

Fonte: Elaboração própria.

Ambos os governos compartilham características políticas do autoritarismo (MACHADO, 2014). Ambos contornaram a legalidade ao ficarem anos consecutivos no poder sem respeitar a democracia. Ademais, a Era Vargas contava com grande apoio dos militares, enquanto no período ditatorial os militares tomaram o poder diretamente. Durante todo esse tempo, os governos caminharam lado a lado com a Igreja Católica, não apenas contando com seu apoio, mas incorporando seus valores morais (DALLABRIDA, 2009 e MARTINS, 2014). Os dois períodos foram marcados por políticas econômicas nacionalistas, refletindo o endividamento externo do país, e subjugaram a economia brasileira às demandas do capital externo dos países imperialistas, além de relacionarem seu respectivo projeto econômico de forma direta com a educação.

Especificamente na área da educação é possível traçar na materialidade as proximidades dos dois períodos estudados. Primeiro no que tange à relação educação e economia, a dualidade de ensino esteve presente (NASCIMENTO, 2007 e ZOTTI, 2015), focando no caráter profissionalizante da educação dos filhos da classe trabalhadora para atender as demandas do mercado econômico vigente. Por mais que, em um período curto, o discurso do governo militar fosse contrário à dualidade e pregasse uma certa democratização da educação, foi possível analisar que isso não se deu na realidade material (NASCIMENTO, 2007). Foram utilizadas ferramentas que aproximavam a educação da indústria privada (NASCIMENTO, 2007), tanto pela criação do sistema S (SENAI e SENAC) na Era Vargas, quanto pela padronização do ensino profissionalizante no ensino médio público, que contava com o aparato do setor privado.

Na relação educação e Igreja, foram delimitados valores morais para o ensino desses períodos. Primeiramente, de forma direta e mais escancarada, com a criação da disciplina de Ensino Religioso, responsável por inculcar valores necessários para a manutenção do regime social (DALLABRIDA, 2009). Na sucessão, com a crença em Deus como fator fundamental

para essa atividade (MARTINS, 2014), mesmo que de forma mais indireta, ao não declarar abertamente a interferência da Igreja na disciplina de Educação Moral e Cívica, responsável pelos valores morais e cívicos dos indivíduos.

Os dois regimes definiram que tipo de indivíduo queriam formar com os conhecimentos formulados: um agente que corroborasse os respectivos governos vigentes, que não fosse subversivo (MARTINS, 2014), mas que principalmente se tornasse uma mão de obra funcional para o capital privado (DALLABRIDA, 2009), respondendo aos objetivos dos planos econômicos de modernização do país. No próximo capítulo, será exposto que essas questões intrínsecas que perpetuaram a educação se fazem presentes até hoje, apesar dos avanços obtidos pela social democracia, voltando a educação aos interesses da elite brasileira.

### **3. A Reforma do Ensino Médio**

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, dispõe da regulamentação da educação básica, prevê o pleno desenvolvimento do aluno, sua qualificação para o trabalho, bem como o prepara para exercer sua cidadania. A LDB em 1996 foi um avanço no que diz respeito aos objetivos do ensino médio, que deixa de ser um caminho para o ensino superior ou uma preparação técnica de mão de obra para o mercado de trabalho, como a dualidade da educação organizou essa etapa de ensino até então, para se tornar um fim em si mesmo. A reforma do ensino médio, que se deu a partir da Lei nº 1.415/2017, de fevereiro de 2017, modifica os itinerários formativos, reorganiza a que tipo de ensino se pretende o ensino básico e o caráter mais estrutural da educação básica. Este capítulo se propõe a analisar as mudanças da reforma de 2017 para o ensino médio, baseado no debate teórico anteriormente feito no capítulo 1, traçando, por fim, uma comparação com as demais reformas do ensino básico abordadas no capítulo 2.

#### **3.1 Os itinerários formativos**

Após apresentar os principais modelos pedagógicos no primeiro capítulo e fazer o levantamento histórico das alterações de 1930 a 1971, este terceiro capítulo tem como objetivo analisar as alterações propostas pela LDB 2017 para a etapa do ensino médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) regulamentou o sistema educacional do Brasil, em todos os seus âmbitos, público ou privado, e em todos os graus educacionais (NOVO, 2019). Estabeleceu o dever da União aos Municípios com a educação pública, garantiu o direito ao acesso à educação gratuita e de qualidade a toda a população (NOVO, 2019). Após tramitar por oito anos no Congresso Nacional em discussão, a lei que foi apresentada pelo ex-senador Darcy Ribeiro, é promulgada em 1996, em meio ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (BRZEZINSKI, 2010).

A LDB de 1996 consolida, como função primordial do ensino médio, o fim formativo em si mesmo e não uma preparação para o ensino superior e nem a qualificação como mão de obra (CURRY, 2002), indo na contramão do caminho histórico de dualidade do ensino. Já a Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017 em meio ao governo do ex-presidente Michel Temer, apresenta características que vão de encontro à proposta original da LDB, considerada um avanço no ensino. A Lei nº 1.415/2017 divide o currículo por itinerários formativos, sendo esses: [1] linguagens e suas tecnologias, [2] matemática e suas tecnologias, [3] ciências da natureza e suas tecnologias, [4] ciências humanas e sociais aplicadas, e [5] formação técnica e profissional. Tal divisão reforça dualidade na estrutura do ensino médio, entre propedêutico e profissional (RAMOS, HEINSFELD, 2017).

A reforma modifica o artigo 36 da LDB/1996 em que constam as disposições do currículo do ensino médio. A reforma apresenta a seguinte redação:

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. (BRASIL, 2017).

A inserção dos itinerários formativos retoma a dualidade do ensino. As mudanças curriculares definem o que os alunos devem saber, a escolha de currículo é uma escolha política e ideológica. Na medida em que se opta por qual conhecimento ofertar, define-se de qual

maneira e com que limitação esses indivíduos intervirão no meio social. Sobre a Base Nacional Comum Curricular, Ribeiro afirma que

Com o advento do projeto de um currículo nacional, ou seja, uma Base Nacional Comum Curricular, emerge um redesenho das políticas curriculares que envolvem de maneira cristalina uma concepção curricular fundada na pretensão de clareza, neutralidade, cientificidade, universalidade e objetividade do conhecimento a ser promovido pela escola. (RIBEIRO, 2018, p. 2).

No entanto, não há neutralidade no conhecimento, muito menos em uma sociedade dividida por classes (FREIRE, 1996). Ainda na falsa ideia de neutralidade, há a teoria tecnicista de educação, presente na reforma do ensino médio, desenvolvendo um ensino mecânico da mão de obra e deixando o caráter científico de lado. Conforme Saviani,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1983, p. 10).

Os itinerários formativos não trazem uma forma neutra de conhecimento, mas expressam o conhecimento apropriado pela burguesia brasileira (RODRIGUES, 2020), com finalidade de manutenção da ordem socioeconômica vigente. Isso é possível comprovar a partir de uma análise dos incisos posteriores ao caput do art.36, antes e depois da reforma do ensino médio, em que constam as obrigatoriedades curriculares, conforme disposto na Tabela 2.

Tabela 2 - Itinerários Formativos

<b>LBD 1996 - Antes da Reforma</b>	<b>LDB 2017 - Posterior à Reforma</b>
I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de	I - linguagens e suas tecnologias;

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;	
II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;	II - matemática e suas tecnologias;
III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição	III - ciências da natureza e suas tecnologias
IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio	IV - ciências humanas e sociais aplicadas
Não incluía ensino profissionalizante	V - formação técnica e profissional

Fonte: Elaboração própria

Com comparação apresentada pela Tabela 2 se analisa a retomada das características de dualidade do ensino e da educação tecnicista, principalmente ao resgatar o ensino profissionalizante, tão característico da educação na época desenvolvimentista de Vargas (RAMOS, HEINSFELD, 2017) e da política educacional para o Ensino Médio na ditadura militar<sup>3</sup>. Esse modelo pedagógico dualista subordina a educação à produção, definindo como função da educação qualificar e habilitar para o mercado de trabalho, lógica que perpassa pela teoria do capital humano, doutrina da segurança nacional e pensamento cristão conservador, voltando a educação para a expansão do capitalismo (NASCIMENTO, 2007).

<sup>3</sup> Vale ressaltar que o modelo de educação aplicado pelos governos da ditadura militar não foram bem sucedidos. A ideia de aumentar o número de vagas, inserir diretamente no mercado de trabalho e diminuir a procura por educação superior não aconteceu, por falta de recurso humano e material (NASCIMENTO, 2007).

Apresentamos de forma material que conhecimento a reforma de 2017 se propõe a ensinar, o que define que indivíduo o ensino público estará formando. Esse conhecimento serve para o mercado de trabalho, formando mão de obra que atenda as necessidades do liberalismo, a partir de um ensino que precariza a inserção dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Uma vez que retrocede às características já vistas antes da historicidade da educação, nega a possibilidade do acesso ao ensino superior e deixa como única opção o trabalho manual e tecnicista.

### 3.2 A formação social da Reforma do Ensino Médio

Como visto nas reformas educacionais no período da Era Vargas, a Reforma de 2017 também define que conhecimento ensinar e que condutas inculcar (DALLABRIDA, 2009), delimitando então que novo indivíduo social é esse que a LDB 2017 se propõe a formar. Após estabelecido os critérios para o novo currículo do Ensino Médio no art.36 da LDB 2017, determina-se o objetivo desse novo currículo para a formação do aluno no art. 35-A, §8º, em que consta:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2017).

Mostrando um claro favorecimento de formação para áreas específicas de conhecimento, não abrange com plenitude as ciências humanas e sociais aplicadas, focando na formação para a produção moderna. Assim como nos dois períodos levantados no capítulo 2, o ensino responde à demanda direta do mercado de trabalho que hoje se caracteriza na sociedade brasileira como um modelo capitalista voltado para o processo de industrialização no caminho da modernização, reforçando a dualidade do ensino (ZOTTI, 2015). O art. 36, sobre o ensino profissional, afirma:

Art. 36 § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017)

Delimitando o modelo de ensino médio para atender as demandas do mercado de trabalho e não mais com um fim em si mesmo, como antes priorizava a LDB, a reforma retoma a escola como uma fábrica de mão de obra, convertendo a ciência em potência para produção ao separar o trabalho intelectual do manual (SAVIANI, 2007). Dessa forma, esse novo - ou nem tão novo - ensino médio fica longe de ser um ensino de formação cidadã e democrática, muito menos de emancipação da classe trabalhadora pela instrumentalização (SAVIANI, 1983). A separação dual desses conhecimentos fica mais visível ainda no art. 35-A, §§ 2º e 3º, que orientam sobre a aplicação de sociologia, filosofia, arte e educação física e sobre o ensino de língua portuguesa e matemática.

Art. 35-A § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017)

As áreas são abordadas de maneira diferente. Ao falar de “estudos e práticas” e não de ensino, por exemplo, flexibiliza-se a aplicação das áreas das ciências humanas e sociais no currículo em sua forma como disciplina propriamente dita (RAMOS, HEINSFELD, 2017), abrindo a possibilidade de serem trabalhadas de forma interseccional, em projetos, seminários, em pontos específicos em outras disciplinas, entre outras tantas maneiras para somente “cumprir tabela”.

Mantendo maior rigor quanto ao ensino de disciplinas necessárias ao ensino técnico e flexibilizando o ensino de disciplinas que trabalham mais diretamente com a formação cidadã, restringe-se a formação de indivíduos políticos à elite, saberes políticos que são necessários para



desempenhar as funções dirigentes (NASCIMENTO, 2007). Essa brecha é reforçada no art. 36, § 7: “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 2017). Uma vez que permite que fique a critério do sistema de ensino, deixa o ensino das humanidades à mercê da estrutura da instituição o maior ou menor grau de aplicação desses conhecimentos sociais.

Paralelamente a essa questão, o § 11 do art. 36 (BRASIL, 2017) possibilita parceria público-privadas com instituições de educação à distância para que as premissas do currículo sejam cumpridas, retomando outra característica das reformas já faladas no Capítulo 2: a relação da educação de forma direta com o setor da indústria privada. O critério estabelecido para esses convênios é o “notório reconhecimento”, podendo ser comprovado de seis maneiras, sendo algumas de extrema subjetividade, como apresenta o inciso I do § 11 do art. 36, “demonstração prática”, e os demais incisos.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias

Aumenta-se, então, ainda mais a flexibilização de certas áreas do ensino, que não atendem diretamente à subordinação da educação ao mercado (NASCIMENTO, 2017). Aqui também estão presentes aspectos da teoria tecnicista de educação, ao delegar atividades pedagógicas a terceiros e ao se deter principalmente na importância do aprender a fazer. Segundo Saviani,

na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. (SAVIANI, 1983, p. 11)

Agora com o § 11 do art. 36, deixa-se de garantir a qualificação profissional do educando e caminha-se para a maior privatização da educação, seja por parte da instituição da escola em si ou da própria formação dos indivíduos, como podemos ver no § 6º do art. 36:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017).

Ao incluir as ditas “vivências práticas de trabalho”, vemos o uso de força humana de trabalho de forma gratuita, o ensino profissionalizante atendendo a indústria de maneira clara, objetiva e material (MOEHLECKE, 2012).

É preciso questionar para quem está servindo essa reformulação do Ensino Médio e o que ela expressa. A Lei nº 13.415/2017 retoma uma perspectiva da educação brasileira que servia às investidas liberais do sistema socioeconômico do país nos períodos do governo desenvolvimentista de Getúlio Vargas e do governo liberal da ditadura militar. A dualidade do ensino, a educação profissional, a privatização da educação pública e a perspectiva da educação para o mercado aumentam as diferenças de classes, tendo em vista que o ensino privado tem a possibilidade de continuar com ensino propedêutico, formando os filhos da elite para ingressar ao Ensino Superior, enquanto os filhos da classe trabalhadora recebem a formação para serem mão de obra ao mercado capitalista. Tendo uma desvantagem clara do ensino público em relação ao privado, o modelo de educação dual, que é expresso na Lei nº 13.415/2017, foca a educação para a expansão do capitalismo (NASCIMENTO, 2017).

As alterações da Lei nº 9.394/1996, como os artigos 35 ao 36, fazem com que se perca a garantia de um ambiente escolar com um currículo que fomenta a reflexão crítica, uma equipe qualificada e fundamentado numa teoria de educação democrática. Isso agravará ainda mais a precarização do ensino público. A reforma reflete a organização social em que está inserida e contribui para a manutenção de um sistema econômico. Como aponta Frigotto (2002, p. 12), “a história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos

e de classes sobre classes”, servindo aos interesses da elite que se beneficia com tal sistema. Kuenzer (2000) recorre a Aristóteles ao lembrar que a educação das jovens gerações expressa uma proposta de governo, que corresponde a uma ideia de sociedade. Da mesma forma podemos pensar a reforma educacional de 2017, assim como a reforma de Campos, a de Capanema e as do Regime Militar. Em todos esses momentos, os planos de educação representam diretamente os interesses dos governos vigentes e para quem eles governam: para o capital e em defesa dos interesses da burguesia.

### 3.3 Comparação dos três períodos

A historicidade da educação permite compreender como os dois períodos de autoritarismo apresentados no segundo capítulo deixaram resquícios que perpetuam na educação nos dias de hoje, com algumas características que se assemelham muito na atual reforma do ensino médio, nas reformas de Campos e de Capanema e nas reformas do período militar (como pode ser verificado da Tabela 3). Em todos esses momentos, inclusive em 2017, as reformas foram feitas de maneira autoritária, subjugaram a economia brasileira às demandas do capital externo dos países imperialistas, além de relacionarem seu respectivo projeto econômico de forma direta com a educação.

Ademais, os três períodos relacionaram a educação e a economia, defendendo os interesses da indústria privada. No período de 1930-1945, por meio da construção de ferramentas como o sistema S (SENAI, SENAC) que funcionam até hoje; na década de 1970 por meio do ensino técnico industrial como modelo do ensino público; e em 2017 por meio da regularização, na própria LDB, da parceria público-privada com instituições de educação a distância.

O reforço desse caráter profissionalizante da educação, em que o ensino médio público se volta para a formação de mão de obra para a indústria, consolida a presença do modelo pedagógico dualista nesses períodos. É a partir do modelo pedagógico que se compreende que tipo de ensino o governo pretende articular, que indivíduo pretende formar, que sociedade pretende manter. Como já foi dito anteriormente, a educação reflete de forma dialética o modelo econômico social em que está inserida. Nesse sentido, a educação nesses três períodos se

aproximam por aumentarem as desigualdades sociais, uma vez que preparam os filhos da classe trabalhadora para serem mão de obra por meio do ensino técnico e profissionalizante e os filhos da burguesia para o ingresso no ensino médio por meio do ensino privado propedêutico. Além disso, focam em formar mão de obra funcional que responda à modernização econômica do país, e não indivíduos que intervenham de forma política e social na realidade em que estão inseridos. Assim articula-se o ensino dualista: formando esse indivíduo para a produção e mantendo um sistema capitalista com altos níveis de desigualdade social.

Tabela 3 - Educação de 1930 - 2017

<b><u>Principais características</u></b>	<b><u>1930 - 1945</u></b>	<b><u>1961 - redemocratização</u></b>	<b><u>LDB 1996</u></b>	<b><u>LDB 2017</u></b>
<b>Dualidade de ensino</b>	Sim	Teoricamente após 1972 com o parecer nº 45/72, na prática sempre esteve presente.	Não, ensino médio com fim em si mesmo.	Sim
<b>Caráter profissionalizante</b>	Sim	Sim	Não	Sim
<b>Relação direta com o setor da indústria privada</b>	Sim, SENAI e SENAC	Sim, ensino médio técnico industrial como modelo do Ensino Médio	Não	§11º do art. 36 LDB/2017, através da parceria público-privadas com instituições de educação a distância.
<b>Novas disciplinas</b>	Educação Religiosa, responsável pela moral e cívica dos alunos	Educação Moral e Cívica; Organização Social e Política Brasileira	Itinerários formativos (conforme Tabela 2)	Art. 36: itinerário formativo V - formação técnica e profissional
	Sim, responsável	Sim, responsável pelos valores da		

<b>Intervenção da Igreja Católica</b>	pela disciplina de Educação Religiosa e estrutura de formação dos alunos	formação moral e cívica dos alunos	Não	Não
---------------------------------------	--	------------------------------------	-----	-----

Fonte: Elaboração própria.

## Conclusão

O presente trabalho buscou analisar as alterações relacionadas ao Ensino Médio realizadas na LDB em 2017 no Brasil. Para isso, iniciou com a análise dos modelos pedagógicos dualista e politécnico. Essa proposta de dialogar entre os modelos pedagógicos se deu a partir da tentativa de mostrar como a educação está relacionada ao sistema socioeconômico em que está inserida. Além disso, buscamos compreender a teoria por trás da formulação da reforma do ensino médio, que se aproxima do modelo dualista de educação. Tal modelo, ressaltamos, funciona em prol da manutenção da dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora. Também foi exposto o modelo politécnico de educação, o qual, enquanto contraponto à dualidade de ensino, não só formula um novo modelo de educação, mas também de sociedade, defendendo uma educação que desenvolva uma formação do indivíduo como ser crítico capaz de intervir na sociedade, para a construção de uma sociedade mais justa, indo contra a ideia da exploração de trabalho de uma classe pela outra.

Em seguida, foi feito o levantamento histórico das principais mudanças na educação no Brasil, a partir de 1930. Ao buscar informações sobre a primeira reforma nacional, conhecida como a Reforma Campos, foi possível demonstrar que as questões que perpetuam a reforma do ensino médio e a educação nos últimos períodos políticos do país não são isoladas. Pelo contrário, a formação da educação em nosso país vem de uma crescente formação política voltada para os interesses da indústria e do grande capital. Relacionar as reformas com os seus governos respectivos é essencial para perceber que não foram mudanças deslocadas de um

projeto político maior, como já apontado por Nascimento (2007), Pessanha e Silva (2014), Moehlecke, (2012) e em diversas escritas de Saviani.

As reformas de Campos e Capanema, que voltam o ensino diretamente para a indústria e define o caráter de nacionalização das escolas, condizem com o nacionalismo do Governo Vargas, governo que se assemelha muito ao período do governo militar, o segundo período estudado. Assim como há semelhanças políticas entre esses governos, há semelhanças nas mudanças na educação que propuseram. A partir dessa constatação, foi pertinente analisar o impacto que esses modelos educacionais tiveram na sociedade brasileira, voltando a economia cada vez mais para políticas liberais e precarizando as condições de vida dos trabalhadores ao limitar seu acesso ao conhecimento mais prestigiado. Só acontece uma mudança radical na educação do Brasil quando se rompe com essa sequência de governos autoritários, surgindo a LDB de 1996, que traz um tom democrático e plural para o ensino brasileiro.

Em 2017, em meio ao governo do Ex-Presidente Michel Temer, que assume o cargo após o impeachment da Ex-Presidenta Dilma Rousseff, é aprovada a Lei nº 13.415/2017, que modifica a LDB 1996. No capítulo três, as análises das alterações realizadas na LDB em 2017, respectivas ao Ensino Médio, permitiram perceber a retomada das características da educação da Era Vargas e do Governo Militar, ao se comparar as alterações no modelo de educação relacionando as características de seus respectivos momentos histórico-políticos. Confirmando a hipótese deste trabalho, a reforma traz novamente a dualidade do ensino, a educação profissionalizante e tecnicista e se utiliza de parcerias público-privadas para reforçar a perspectiva da educação para o mercado a partir de uma privatização de parte da mesma. Essas questões aumentam as diferenças de classe e as diferenças entre o ensino público e privado, uma vez que, ao receber o ensino profissionalizante, a classe trabalhadora continuará sendo explorada pela sua mão de obra. Além disso, ao se restringir o ensino propedêutico, que prepara para o ingresso do ensino superior, a burguesia se garante no poder explorando as demais classes. Em nenhum momento, o antagonismo de classes se encerrou ou chegou perto de acabar, mas a reforma do ensino irá acirrar o mesmo, contribuindo para um próximo período difícil para aqueles que não possuem os meios de produção. Não se afirma que a construção de um ensino politécnico irá resolver as questões de desigualdade social da sociedade, mas sim que sem a construção desse ensino, não

será possível a construção de uma sociedade mais justa à classe trabalhadora sem a construção de uma educação politécnica.

Por fim, este trabalho se propõe a contribuir para o do debate relacionado à reforma do ensino médio, no âmbito teórico, compreendendo que os impactos da reforma começarão a ser vistos nos próximos anos com a implementação prática nas escolas, quando surgirá necessidade de novas pesquisas para acompanhar o novo momento de educação no Brasil. Tais pesquisas devem ir além do debate teórico, buscando trazer dados sobre os reais impactos da reforma nos jovens brasileiros.

## **Referências**

BAQUERO, Rute. Educação de Jovens e adultos: uma contribuição para a constituição de uma sociedade democrática. In. **Educação inclusiva e educação para a paz**. Pg35-49. SãoLuis, MA:Edufma, 2009.

BRASIL. **Lei nº 19.890**. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 236**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.616**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.494**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Brasília, 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: Embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out.2010

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo**. <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html#topo> acesso: 31/08/2020 às 09:32

CURY, C. R. J. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 168-200

DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 185-191, maio/ago. 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida.** FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (org.) A experiência do trabalho e a educação básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-27.

KUENZER, A. C. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Educação & Sociedade, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

MARINI, Ruy Mauro. Textos selecionados de Ruy Mauro Marini. In: TRASPADINI, Roberta e STEDILE, João Pedro (orgs). **Ruy Mauro Marini: vida e obra.** Ed. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

MARTINS, M. C. **Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil. N. 51, p. 37-50, jan/mar. 2014. Editora UFPR.

MACHADO, André Santana. **Ecossistemas e a reforma Francisco Campos sobre o ensino de línguas no Brasil.** HELB, ano 8, nº8 - 1/2014, 2014.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do estado.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set/dez. 2008

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Rio de Janeiro, 2012.

NASCIMENTO, M. N. M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas.** Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007

NOVO, Benigno Nunes. **Lei de diretrizes e bases da educação comentários.** Boletim Jurídico, 2019.

PESSANHA, Eurize Caldas e FABIANY, de Cássia Tavares Silva. **Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 - estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 67-83, jan/mar. 2014. Editora UFPR

PORTO, Camila Castello Branco de Almeida. **A Educação da Classe Trabalhadora: de Marx a Saviani.** In: Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.



QUADROS, de Claudemir e STEPHANOU, Maria. **Reforma educacional e produção de modos de ser e pensar: a experiência do Rio Grande do Sul nos anos 30 a 50 do século 20.** Revista Lusófona de Educação, 18, 2011.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. **Reforma do Ensino Médio 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento.** IV Seminário Internacional de Representações Sociais. Subjetividade e Educação. Curitiba, 2017.

RIBEIRO, Márden de Pádua e ZANARDI Teodoro Adriano Costa. **As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo.** Educação em Revista, n.34. Belo Horizonte, 2018.

RODRIGUES, José. **Educação** **Politécnica.**  
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/edupol.html> acesso: 31/08/2020 às 09:48

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos históricos e ontológicos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.12, n.34, p.152-180, jan.-abr./2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 1983. 43 ed. rev . - Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **O Legado de Marx para a Educação.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

VIANA, Gilmar e LIMA, Jardim Ferrera. **Capital humano e crescimento econômico.** Interações (Campo Grande) vol.11 no.2 Campo Grande July/Dec. 2010

ZOTTI, Solange Aparecida. **O Ensino Secundário nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar.** 2015.  
<https://docplayer.com.br/3758929-O-ensino-secundario-nas-reformas-francisco-campos-e-gustavo-capanema-um-olhar-sobre-a-organizacao-do-curriculo-escolar.html> último acesso: 17/09/2020, 10:57.