



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARLA ÉRIKA FERREIRA FERRO

**O ORDENAMENTO JURÍDICO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
PRETEXTO, CONTEXTO E TEXTO**

FORTALEZA

2024

KARLA ÉRIKA FERREIRA FERRO

O ORDENAMENTO JURÍDICO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
PRETEXTO, CONTEXTO E TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferro, Karla Érika Ferreira.

O Ordenamento Jurídico de reformas no Ensino Médio no Brasil : pretexto, contexto e texto / Karla Érika Ferreira Ferro. – 2024.
107 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes.

1. trabalho. 2. educação. 3. legislação educacional. 4. reformas no ensino médio. I. Título.
CDD 370

KARLA ÉRIKA FERREIRA FERRO

O ORDENAMENTO JURÍDICO DE REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
PRETEXTO, CONTEXTO E TEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira.

Aprovada em: 24/07/2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo - Examinadora interna
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Deribaldo Gomes dos Santos - Examinador Externo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À classe trabalhadora do mundo inteiro.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes, pela partilha de conhecimento, disponibilidade e paciência que, com muita serenidade e preciosas contribuições, me guiou na construção desse trabalho.

Aos membros da Banca Examinadora, Profa. Jackline Rabelo e Prof. Dr. Deribaldo Santos, pela disponibilidade para contribuir com esse trabalho desde a qualificação, suas sugestões e críticas construtivas foram cruciais para o aprimoramento da minha pesquisa.

Aos meus amados pais Gonzaga e Socorro Ferro, pilares da minha vida, por todo afeto e incentivo aos estudos, que foram fundamentais para que eu pudesse cursar mais esta fase da minha vida acadêmica.

Ao meu dileto esposo Emanuel, o grande inspirador desse sonho do mestrado, a quem sou imensamente grata por todo encorajamento ao longo dessa jornada e por ter me iniciado nos estudos da ontologia do ser social, que me possibilitou perceber o real para além das aparências e em suas múltiplas determinações.

Às minhas estimadas irmãs, Clara e Karoline, pelo carinho e por toda a motivação que sempre me dão para seguir em frente.

A todos os meus colegas da Linha Educação, Estética e Sociedade pelo acolhimento e partilhas nessa trajetória formativa para e pela luta.

Aos meus amigos e amigas que me incentivaram e compreenderam as minhas ausências em suas vidas no período de dedicação ao mestrado.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!”. (Marx. 2012, p. 28).

RESUMO

Cuida o presente estudo de uma análise do arcabouço legal/normativo que orientou, a partir do ano de 1930, as reformas promovidas na etapa da educação básica hoje denominada Ensino Médio, contextualizando essas alterações da legislação educacional com o momento histórico e os interesses de classe que norteiam essas mudanças. Compreender tais aspectos é crucial para elucidar que tipo de formação é dirigida, historicamente, à classe trabalhadora e assim fortalecer a resistência a essas políticas educacionais que tenham foco na reprodução do capital em detrimento de uma educação emancipadora. Esse estudo tem como objetivo geral realizar uma análise crítica da regulamentação normativa que orientou as reformas do ensino médio a partir de 1930, contextualizando aos interesses de classe a eles afetos. Como objetivos específicos, elencamos: a) Realizar uma exposição das primeiras aproximações entre trabalho, educação e direito; b) identificar os principais documentos jurídico-normativos de cada período de reforma do ensino médio (anos de 1930-61; 1964-85; 1990 até atualidade; c) analisar o contexto histórico e econômico de cada período; d) apontar a vinculação da normativa jurídica com o tipo de formação ofertada à classe trabalhadora, com ênfase no dualismo educacional¹ presente nas sociedades de classe, a exemplo do Brasil. Para uma investigação com a amplitude pretendida, é necessário considerar o ser social em sua totalidade e historicidade. Assim, tendo em vista que o movimento do ser em sua processualidade é que deve determinar o movimento do pesquisador, será aplicado o ontométodo marxiano à pesquisa, a qual, será de perspectiva materialista histórico-dialética, do tipo documental e bibliográfica. Os principais documentos analisados são leis, portarias e decretos, como o decreto- Lei nº 4.244/42; Lei nº 5692/71; Lei nº 9394/96 e Lei nº 13.415/17, entre outras. Além dos documentos, esta pesquisa está fundamentada na obra de autores como: Marx (2009, 2021); Lukács (1967, 2018); Mészáros (2009,2011), Tonet (2012, 2013); Saviani (2004, 2019); Kuenzer (2009, 2013); Santos (2017); Maia Filho (2004); Machado (1989).

Palavras-chave: trabalho; educação; legislação educacional; reformas do ensino médio.

¹Embora essa expressão seja explorada no tópico 2.3, neste momento, insta pincelar que quando utilizada esse texto, nos referimos ao tratamento dado à educação pelas reformas do ensino médio do Brasil, em que há uma clara diferença na formação que é destinada à classe trabalhadora e àquela dispensada à classe dominante.

ABSTRACT

This study deals with an analysis of the legal/normative framework that guided, from the year 1930 onwards, the reforms promoted in the stage of basic education today called Secondary Education, contextualizing these changes in educational legislation with the historical moment and class interests that guide these changes. Understanding these aspects is crucial to elucidate what type of training is historically aimed at the working class and thus strengthen resistance to these educational policies that focus on the reproduction of capital to the detriment of an emancipatory education. This study's general objective is to carry out a critical analysis of the normative regulations that guided secondary education reforms from 1930 onwards, contextualizing the class interests involved. As specific objectives, we list: a) Carry out an exhibition of the first approaches between work, education and law; b) identify the main legal-normative documents of each period of secondary education reform (years 1930-61; 1964-85; 1990 to the present; c) analyze the historical and economic context of each period; d) point out the link between legal regulations and the type of training offered to the working class, with an emphasis on the educational dualism² present in class societies, such as Brazil. For an investigation with the intended breadth, it is necessary to consider the social being in its entirety and historicity. Thus, bearing in mind that the movement of being in its processuality is what must determine the movement of the researcher, the Marxian ontomethod will be applied to the research, which will be from a historical-dialectic materialist perspective, of the documentary and bibliographic type. The main documents analyzed are laws, ordinances and decrees, such as decree-Law n° 4,244/42; Law n° 5692/71; Law No. 9394/96 and Law No. 13,415/17, among others. In addition to the documents, this research is based on the work of authors such as: Marx (2009, 2021); Lukács (1967, 2018); Mészáros (2009,2011), Tonet (2012, 2013); Saviani (2004, 2019); Kuenzer (2009, 2013); Santos (2017); Maia Filho (2004); Machado (1989).

Keywords: work; education; educational legislation; secondary education reforms.

² Although this expression is explored in topic 2.3, at this point, we urge you to emphasize that when this text is used, we refer to the treatment given to education by the reforms of secondary education in Brazil, in which there is a clear difference in the training that is aimed at the working class and to that given to the ruling class.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC	Emenda Constitucional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
USAID	Agência dos Estados Unidos da América para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIREITO: SOBRE FUNDAMENTOS	18
2.1	O ser social: totalidade, mediação e contradição	18
2.2	O trabalho como mediação e protoforma do ser social	21
2.3	O complexo da educação e a sua função social	23
2.4	Gênese, desenvolvimento e função social do complexo jurídico	27
3	ELEMENTOS HISTÓRICOS DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO	31
3.1	A gênese das reformas no ensino médio brasil de 1930 até 1961	31
3.1.1	<i>A Reforma de Francisco Campos (1931)</i>	37
3.1.2	<i>A Reforma Gustavo Capanema (1942)</i>	40
3.1.3	<i>A Reforma advinda da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/61)</i>	45
3.2	O golpe cívico-empresarial-militar de 1964 e as reformas promovidas no segundo grau	47
3.2.1	<i>A Reforma do ensino secundário (Lei nº 5692 de 1971)</i>	53
3.2.2	<i>Outras regulamentações: os pareceres do Conselho Federal de Educação e a Lei nº 7044/1982</i>	58
4	REFORMAS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 1990	60
4.1	Sobre a crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva	60
4.2	Do Estado de Bem-Estar-Social ao Neoliberal	67
4.3	Algumas das reverberações da crise estrutural do capital no trabalho, na educação e no direito em âmbito nacional	70
4.4	As reformas do Ensino Médio pós LDB 9394/96	81
4.5	A Lei nº 13.415/2017 e o novo ensino médio: uma síntese das múltiplas determinações sociais	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio vivenciou um extenso processo normativo no curso da história da educação brasileira, sendo resultado de grandes transformações sociais, econômicas e políticas ocorridas, especialmente ao longo do século XX, que afetaram de forma sensível essa etapa de ensino.

Destaque-se que até a denominação da referida etapa de ensino já sofreu mudanças, e outrora foi chamada também de ensino secundário e 2º grau, no entanto, doravante será referida apenas como Ensino Médio. Também já passou por muitas alterações da composição do currículo, da avaliação e da sua quantidade de anos.

O ensino médio no Brasil tem provocado intensos debates educacionais desde a sua gênese, seja pela qualidade da formação; pela dificuldade de acesso de camadas sociais menos favorecidas, seja por sua identidade (Krawczyk, 2009).

No que tange à sua identidade, o ensino médio ao longo da história da educação no Brasil tem ficado na tensão entre a formação para a continuidade dos estudos em nível superior (propedêutica) e a formação profissional para o mercado de trabalho que parece nunca ser solucionada, estando essa questão intimamente ligada à base material da produção e às tensões contínuas que acontecem entre trabalho, capital e educação.

Em termos históricos, o ensino médio público no Brasil tem seu marco inicial com a fundação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838, através do Decreto de 2 de dezembro de 1837, *ipsis litteris*, “o Seminário de S. Joaquim em *collegio de instrução secundaria*, com a denominação de *Collegio de Pedro II*” (Brasil, 1837).

A referida instituição de ensino tinha o objetivo de se tornar modelo para o ensino secundarista em todo o país. Cuidava de proporcionar uma cultura básica necessária a uma quantidade restrita de integrantes da chamada elite brasileira, destinado à formação básica desses indivíduos, que era necessária aos que mais tarde buscariam títulos de bacharéis (Maia Filho, 2004).

Desde então, foi se expandindo na rede pública e se seguiram legislações, de várias espécies que promoveram reformas nessa etapa de ensino. Só na República Velha (1889-1930), Maia Filho (2004) elenca quatro reformas centrais: a de Benjamim Constant (1890); a de Epitácio Pessoa (1901); a de Rivadávia Corrêa (1911) e a de Carlos Maximiliano (1915).

Importante ressaltar que o analfabetismo no país tinha taxas gritantes na República Velha, que demoraram muito a serem amenizadas ³. A educação como direito só foi formalmente posta por meio da Constituição de 1934, sendo o acesso à educação em geral muito reduzido, privilégio de classes mais favorecidas, de modo que o acesso à educação primária era restrito, à educação média era ainda muito mais.

É mister pincelar que a história da educação brasileira tem heranças coloniais e sofreu forte influência da cultura europeia. Desde a atuação dos jesuítas na educação, foram fixadas as bases de uma educação de caráter dualista com a existência de escolas de ler, escrever e contar para camadas populares e colégios que cultivavam conhecimentos formais de caráter literário e escolástico para as elites (Machado, 1989).

Analisando, portanto, o desenvolvimento do ensino secundário no Brasil, verifica-se que ele passou por inúmeras reformas desde sua gênese no Brasil império. Não obstante, para os fins desta pesquisa, considerar-se-ão apenas as reformas do ensino médio que foram implementadas a partir da década de 1930.

A escolha por esse marcador temporal do objeto se dá motivada porque esse momento histórico é notado pelo início da industrialização no Brasil e pela ruptura com o modelo agro-exportador que o país experimentou até a República Velha (Prado Jr., 1972). Ademais, também foi um período em que o ensino secundário começou a ser mais difundido no Brasil, porque era uma etapa de ensino restrita à pequena parcela da população, ministrada principalmente em estabelecimentos privados e religiosos.

O golpe de 1930 é um marco na história da Educação Brasileira (Machado, 1989). Na esfera econômica houve o rompimento com o modelo agrário exportador e o impulso tardio à industrialização, posto que países centrais do capitalismo estavam já em estágio avançado de industrialização. Mas essa mudança de paradigma produtivo impactou significativamente na educação, conforme será discorrido adiante.

No campo político, se experimentou um governo provisório liderado por Getúlio Vargas, que representava, entre outros, os interesses da burguesia ascendente, impactando na criação do Ministério da Educação e na tentativa propriamente dita de um sistema educacional no Brasil, aos cuidados do Estado, que impulsionará sucessivas reformas educacionais nacionais, que aparentam objetivar a adequação da educação às demandas sociais de seu tempo.

³ Segundo os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em um documento intitulado “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, entre os 1900 a 1920 a taxa de analfabetismo no Brasil média era de 65%. Apenas em 1940, isto é, dez anos após o fim da chamada República Velha, que a taxa caiu para 56,1.

Francisco Campos foi o primeiro-Ministro da educação do país, em sua gestão tentou fazer essas adequações, através de um conjunto de decretos que ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos (1931). Em seguida, a de Gustavo Capanema (1942), com forte influência do Movimento dos Pioneiros da Educação⁴, preservando relativa unidade de concepção pedagógica até a reforma engendrada pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Saviani, 2019).

Com o golpe empresarial-civil-militar de 1964, profundas mudanças ocorreram no campo educacional, tendo sido suas maiores expressões a reforma do ensino superior de 1968 e a de 1º e 2º graus. Esta última, de especial interesse nesta pesquisa, posto que marca uma ruptura com a concepção de educação secundária anteriormente predominante, e passa a ser ancorada em uma perspectiva tecnicista/profissional.

O tecnicismo norteou o então 2º grau por quase três décadas, quando se deu início ao processo de redemocratização no país em 1985. Daí sucederam intensas discussões sobre a construção de uma nova concepção acerca do ensino médio, com caráter propedêutico, que se materializou e foi regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96.

Sabe-se que essas reformas são promovidas também juridicamente, para ter força cogente, ingressando no ordenamento jurídico nacional nas suas mais variadas feições, como por meio de constituições, leis, decretos, atos normativos e portarias. Impende destacar que existe uma hierarquização dessas normas, em que, no topo da pirâmide normativa do ordenamento jurídico se encontra a Constituição. Assim, todas as demais normas se encontram em um *status* jurídico inferior à Carta Maior, e devem ser com ela compatíveis.

A primeira constituição que elencou a educação como direito foi a de 1934, deixando claro que a preocupação estatal com a educação e o ensino se deu muito tardiamente. As normas que tratam das reformas educacionais encontram reserva material na Constituição vigente à sua época, exceto a de 1931, posto que o golpe de 1930 instalou uma nova ordem jurídica com a instalação de um governo provisório, em que a primeira constituição só foi editada em 1934.

As legislações que ingressam no ordenamento jurídico vão sendo influenciadas pelo espírito da Constituição vigente e, claro, pelas demandas sociais que o momento impõe, e isso acontece também no que tange à legislação educacional.

⁴De acordo com Saviani (2019), o Movimento dos Pioneiros da Educação, foi um grupo composto de intelectuais brasileiros, no início da industrialização brasileira, por volta da década de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas, quando colocam-se em movimento grupos em disputa pelo projeto educacional brasileiro. Dentre os integrantes, destacaram-se Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles, que defendiam um projeto de educação pública, laica, obrigatória e gratuita. Em oposição aos pioneiros da educação, havia um grupo de proprietários privados, capitaneados predominantemente pela igreja católica, que defendiam uma proposta de educação privada em coexistência com a de educação pública.

É importante considerar que a legislação educacional é sempre resultado de múltiplas determinações históricas que devem ser levadas em conta quando da sua análise, isto é, não devem ser encaradas friamente pela literalidade da lei.

Isso porque, conforme se verifica no curso da história, o complexo jurídico, portanto, as leis, passaram a existir no interior da totalidade social a partir de um determinado grau de seu desenvolvimento, que é desdobramento do caráter privado dessa totalidade, como também do trabalho como produtor de mercadorias. Por ser determinado por essa forma de existência, o *modus operandi* do direito na totalidade social é o de legalizar os fatos. (Marx, 1989).

Investigar a legislação educacional, e portanto, no caso deste presente estudo, aquelas que promoveram reformas na etapa de ensino médio é importante para esclarecer que formas de existência e de dominações estão implícitas nesses projetos educacionais implantados ao longo da história da educação brasileira.

Existem vários estudos que tratam das regulamentações das reformas do ensino médio, mas em sua maioria, os pesquisadores se limitam apenas à análise fria da letra da lei, sem considerar suas múltiplas determinações históricas. Tal qual nos deparamos nos estudos de Vieira (2000); Oliveira: Adrião (2002) e Ludwig (2019).

Assim, em tempos que compreendemos representar um profundo recuo da teoria, a presente pesquisa também pode contribuir no campo da produção do conhecimento atrelado ao movimento do real.

Nesse sentido, procuramos nos apropriar das contribuições de alguns raros estudiosos que se debruçam em torno das relações materiais que determinam a evolução normativa desta etapa da educação básica como Maia Filho (2004), Santos (2017) e Kuenzer (2002, 2017), Ciavatta (2021).

Nessa toada, compreender os interesses de classe subjacentes às reformas do ensino médio implementadas do ano de 1930 até a atualidade é crucial para elucidar que tipo de formação tem sido dada historicamente à classe trabalhadora e assim fortalecer a resistência a essas políticas educacionais que tenham foco na reprodução do capital em detrimento de uma educação emancipadora.

Isto posto, esse texto surgiu das seguintes questões: que normas orientaram as reformas do ensino médio no Brasil, em especial a partir dos anos de 1930? Qual o contexto histórico de cada uma delas? Quais os interesses de classe que motivam essas recorrentes mudanças na legislação que envolve essa etapa de ensino?

A pesquisa em curso tem como objetivo geral realizar uma análise crítica da regulamentação normativa que orientou as reformas do ensino médio a partir de 1930 contextualizando aos interesses de classe a eles afetos.

Para alcançar o objetivo geral, a pesquisa tem como objetivos específicos: a) Realizar uma exposição das primeiras aproximações entre trabalho, educação e direito; b) identificar os principais documentos jurídico-normativos de cada período de reforma do ensino médio (anos de 1930-61; 1964-85; 1990 até atualidade; c) analisar o contexto histórico e econômico de cada período; d) apontar a vinculação da normativa jurídica com o tipo de formação ofertada à classe trabalhadora, com ênfase no dualismo educacional⁵ presente nas sociedades de classe, a exemplo do Brasil.

Para o desenvolvimento desse estudo, tomamos por base os fundamentos ontometodológicos de Karl Marx e Friedrich Engels, notadamente, o modo materialista histórico de compreender, descrever e intervir o mundo. Utilizamos também a recuperação ontológica desenvolvida pelo filósofo húngaro Georgy Lukács na sua ontologia do ser social. Desse modo, o movimento do ser em toda a sua processualidade que determinou necessariamente o movimento da pesquisa.

A pesquisa será dividida em três momentos, além dessa parte introdutória. Inicialmente será realizada uma exposição, em linhas gerais, das aproximações entre trabalho, educação e direito. No segundo movimento será realizado um apanhado histórico das reformas do ensino médio que aconteceram no Brasil a partir de 1930 até 1964, analisando as normas legais pertinentes a cada uma dessas reformas e a identidade assumida pelo ensino médio ao tempo histórico de cada reforma. Ainda nesse momento, serão analisadas as reformas do ensino médio que ocorreram após o golpe empresarial-civil-militar de 1964, que inaugurou a concepção tecnicista⁶ na educação. Por fim, a pesquisa pretende elucidar os interesses de classe subjacentes

⁵ Embora essa expressão seja explorada no tópico 2.3, neste momento, insta pincelar que quando utilizada nesse texto, nos referimos ao tratamento dado à educação pelas reformas do ensino médio do Brasil, em que há uma clara diferença na formação que é destinada à classe trabalhadora e àquela dispensada à classe dominante.

⁶ Para Saviani (2019), em decorrência da relação de capitalismo dependente e da relação do Brasil com empresas internacionais, estreitaram os laços do país com os Estados Unidos, e essa concepção pedagógica teve influência dos ideais de racionalidade, produtivismo e eficiência importados do modelo econômico norte-americano (taylorismo/fordismo), que foram arbitrariamente transportados para a prática pedagógica, visando preparar a mão de obra para trabalhar nessas fábricas. Se contrapunha significativamente à concepção tradicional, que era focalizada no professor, e aos ideais da pedagogia nova, que tinha foco no aluno e nas relações interpessoais professor-aluno. A pedagogia tecnicista é baseada pois, no processo fabril, em que os indivíduos devem ter o mínimo de interferência no processo, em que o produto é resultado da ação de vários sujeitos, no qual, nenhum desses sujeitos se identifica no produto. A partir daí, a educação também deveria, de certo modo, padronizar os sistemas de ensino com esquemas de planejamentos previamente estabelecidos para se ajustarem as diferentes disciplinas.

às reformas do ensino médio implementadas até a atualidade, no contexto da crise estrutural do capital.

Iniciaremos as análises pela Reforma Francisco Campos, de 1931, passando à de Capanema (1942), às promovidas na ditadura militar, seguindo-se às dos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Lula Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Michel Miguel Elias Temer (2016-2018).

Destarte, a análise da evolução normativa das reformas do ensino médio no Brasil e dos pretensos interesses de classe que estiveram por trás destas reformas, demanda uma compreensão abrangente do real que o considere em suas múltiplas representações. As mudanças promovidas na etapa do ensino estudada foram motivadas pelas demandas do momento histórico em que cada legislação foi sancionada.

E para uma investigação com a amplitude pretendida, é necessário considerar o ser social em sua totalidade e historicidade. Isto é, as legislações que nortearam as reformas do ensino médio não devem ser consideradas isoladamente do momento histórico coetâneo ao seu ingresso no ordenamento jurídico.

Por essa razão, a pesquisa será de perspectiva materialista histórico-dialética, do tipo bibliográfica, baseada na fundamentação teórica de autores como Marx (2009, 2021); Lukács (1967, 2018); Mészáros (2009,2011), Tonet (2012, 2013); Saviani (2004, 2019); Kuenzer (2009, 2013); Santos (2017); Maia Filho (2004); Machado (1989), entre outros.

Além de bibliográfica, esta pesquisa será também documental, na medida em que irá se apoiar em todo o acervo normativo pertinente (leis, decretos, exposição de motivos, portarias), com análise das regulamentações que implantaram as reformas do ensino médio no recorte temporal realizado nesta empreitada científica. Elencamos entre os principais documentos analisados o decreto - Lei nº 4.244/42; Lei nº 5692/71; Lei nº 9394/96 e Lei nº 13.415/17, mas não ficaremos restritos aos mesmos.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E DIREITO: SOBRE FUNDAMENTOS

Antes de adentrar na análise do arcabouço normativo que promoveu reformas do ensino médio no Brasil, convém fazer algumas considerações sobre as relações entre trabalho, educação e direito a partir da ontologia do ser social.

Isso se justifica porque a apreensão das relações entre trabalho, educação e direito frequentemente são investigadas de forma imediata e parcial. E essa perspectiva vulgar de apreensão impede de serem captadas as determinações últimas das relações entre as totalidades desses complexos sociais (Netto, 2011). A partir da ontologia do ser social é possível captar a gênese e desenvolvimento desses complexos e as determinações múltiplas que ocorrem entre eles.

Neste capítulo, iniciaremos por uma breve exposição das três categorias inerentes do ser social: totalidade, mediação e contradição. Em seguida, apresentaremos como o trabalho tornou-se a mediação e a protoforma do ser social. A exposição segue demonstrando a educação como uma atividade que nasceu ao lado e do trabalho e, por isso, carrega todas as consequências ontológicas dele, sem desconsiderar sua autonomia relativa e a reciprocidade entre os dois complexos. Finalizaremos expondo o complexo do direito como fruto do trabalho privado e, por essa razão, considerando a sua perspectiva de fenecimento, caso ocorra a superação da estratificação de classes sociais.

2.1 O ser social: totalidade, mediação e contradição

Para a apreensão do movimento histórico do ser social e suas determinações é necessário compreender três categorias que lhe são inerentes: totalidade, mediação e contradição.

Das categorias inerentes ao ser social, a totalidade é a principal delas, que consiste em “compreender a realidade como um todo dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (Kosik, 1976, p.44).

Essa forma de apreender o real não significa dizer que seja possível o conhecimento de toda a realidade dos fatos, mas que é possível compreender a realidade como um todo estruturado de várias partes e que está em constante desenvolvimento. Nesse sentido preleciona Tonet (2013) que a totalidade é uma categoria

(...) absolutamente essencial no processo de conhecimento, isto é, a categoria da totalidade. Sabemos, pela ontologia do ser social, que a realidade social tem um caráter de totalidade. Esta categoria, portanto, tem um caráter ontológico e não meramente gnosiológico. Como já ressaltamos anteriormente, totalidade não é sinônimo de tudo, mas significa um conjunto de partes, articuladas entre si, com uma determinada ordem e hierarquia, permeadas por contradições e mediações e em

constante processo de efetivação. Sua importância metodológica está fundada exatamente no fato de ser uma categoria que caracteriza a realidade em si mesma (Tonet, 2013, p. 115).

A importância de compreender a categoria em tela reside no fato de que ela representa a realidade. No entanto, esta é sempre mais abrangente do que o conhecimento que os indivíduos possam ter dela, e também é sempre provisória, dada a dialética de seu desenvolvimento e a constante possibilidade do novo na realidade humana.

Isto é, historicamente vão se acumulando mudanças nas várias partes constituintes e articuladas da totalidade, ocasião em que se processam as alterações setoriais (quantitativas), até que, em determinado momento, ocorre uma transformação qualitativa da totalidade (Konder, 1995).

É por meio da reprodução ideal do movimento real das determinações entre trabalho, educação e direito que se revela a essência das relações entre esses complexos sociais em suas várias interações com a totalidade social. Isto porque o ser social é um todo concreto, formado de relações reais e “com uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (Marx, 2009, p. 258).

Frise-se que essa totalidade não é mera justaposição das partes, mas uma totalidade articulada, em que cada uma das partes em associação assume funções e feições que não assumiriam individualmente e fora desse todo. Assim, o conhecimento das múltiplas partes que o compõem só é possível se for transversal e perpassar por toda a totalidade e os seus conjuntos. Nesse sentido:

A categoria de totalidade significa, portanto, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligadas entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (Lukács, 1967. p. 240).

Sistematizando filosoficamente o pensamento marxiano sobre a totalidade social e sua articulação dialética entre suas partes, Lukács afirma que o ser social, em sua gênese e desenvolvimento, é um complexo de complexos:

Assim sendo, até o estágio mais primitivo do ser social representa um complexo de complexos, onde se estabelecem ininterruptamente interações, tanto dos complexos parciais entre si quanto do complexo total com suas partes (Lukács, 2013. p. 162).

As ininterruptas interações que ocorrem no interior do ser social decorrem das diferentes legalidades que regem os seus vários complexos sociais. Na medida em que a sociabilidade vai

se desenvolvendo, vai também se complexificando e vão surgindo novos complexos, e novas interações e possibilidades sociais.

A partir da ontologia do ser social, compreende-se que a história da humanidade é uma totalidade concreta, com gênese e desenvolvimento que se contrapõe à compreensão do ser social como um todo caótico ou abstrato.

Saliente-se que, além de ser uma totalidade complexa, o ser social é um todo mediado em todas as suas interações. Isto é, os complexos nunca se realizam diretamente, mas são sempre mediados: “Tais relações nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas, sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade” (Netto, 2011, p. 57).

A mediação também é uma categoria central ao ser social. Para desvelar a realidade é necessário perceber que os objetos aos quais nos deparamos têm dimensões imediatas, de fácil percepção e mediadas, que carecem de um esforço a mais para percepção e descoberta.

O ser social, em seus complexos, para ser apreendido depende de mediações. Os complexos se apresentam imediatamente ao ser humano na sua forma aparente, fenomênica. A devida compreensão da essência dos complexos sociais somente é possível de se realizar através de mediações.

O trabalho é a principal mediação do ser social, posto que foi esta atividade essencialmente humana que possibilitou a passagem do ser orgânico ao ser social, denominada de salto ontológico por Lukács (2018).

Sem o trabalho o ser humano teria permanecido em sua condição biológica, isto é, determinado pela natureza. O trabalho é a principal mediação entre o ser humano e a natureza inorgânica e orgânica. Por essa mediação, denominada trabalho, homens e mulheres transformam a natureza física e social, ao mesmo tempo. Não só o trabalho, mas todas as atividades humanas são mediadas. A educação, por exemplo, é uma forma de mediação entre sujeito e sujeito. A mediação está presente em todos os complexos sociais e na relação deles entre si. Assim, o ser social é um todo mediado.

Destaque-se que, além de ser uma totalidade mediada pelas distintas relações entre os complexos, o ser social é um todo dinâmico. Esse dinamismo ocorre graças às contradições existentes em seu interior, em que “a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade” (Netto, 2011, p. 57).

Essas contradições existentes nos complexos e na relação deles com a totalidade colocam o ser social em movimento e desenvolvimento, em um processo irreversível de

afastamento das barreiras naturais.

No processo de reprodução do ser social, essas contradições assumem um caráter antagônico, com as divisões do trabalho e o surgimento da propriedade privada fazendo emergir formas privadas de produção da existência material.

2.2 O trabalho como mediação e protoforma do ser social

O ser humano se diferencia em relação aos demais seres vivos pela forma como produz sua existência, tendo no trabalho sua centralidade, enquanto atividade vital e consciente capaz de objetivações, de transformar a natureza por meio de pores teleológicos que culminam no surgimento de novas objetividades.

Foi por meio do trabalho, enquanto atividade teleologicamente posta para a transformação da natureza, que o ser humano passou a produzir o novo material, fundando assim a sociabilidade. Através do trabalho enquanto práxis, o indivíduo transformou a natureza física e social ao mesmo tempo (Marx, 2011), e assim, superou os limites impostos pela natureza.

Na medida que os indivíduos transformam a natureza e superam suas imposições, modificam a objetividade com a criação do novo material, possibilitando o salto qualitativo que permitiu a passagem do ser biológico ao ser social:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter de transição: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto do trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 2013. p. 35).

Desse modo, historicamente, os indivíduos foram desenvolvendo forças produtivas que permitiram cada vez mais superar a relação de exclusiva dependência do meio natural. Assim, o indivíduo passou a dominar a natureza inorgânica e orgânica e a produzir sua existência socialmente.

Em função deste salto social, as relações estabelecidas no interior dos complexos e nas interações entre eles e a totalidade social sempre serão mediadas. Assim, os complexos ou totalidades, se realizam graças à mediação. Isso significa dizer que os complexos sociais que constituem o ser, para se realizarem enquanto tais e operarem a reprodução social gozam de determinações recíprocas entre si. E é por meio dessas múltiplas interações que o ser social se

reproduz. Todavia, as relações ou mediações entre os complexos são determinadas, em última instância, pela totalidade social.

Por ter sido a mediação entre o ser orgânico e o ser social, o trabalho tornou-se, pela sua legalidade, o modelo para todos os outros complexos sociais, o fenômeno originário, se tornando “o modelo de toda práxis social, na medida em que nesta — mesmo se através de mediações muito extensas — sempre são realizadas posições teleológicas, por último materiais. (Lukács, 2018. p. 12).

Ao dar uma finalidade aos objetos e transformá-los em objetivações, o ser transforma-se de ser-em-si a ser-para-si e vai superando as suas limitações naturais, tornando-se cada vez mais social, em um processo irreversível de afastamento das barreiras naturais.

No processo de objetivação os indivíduos, em uma atividade consciente, direcionam a sua ação conforme uma finalidade previamente idealizada na sua subjetividade para a transformação de um novo material, que só existia antes na cabeça do sujeito. Na medida que altera a objetividade, os indivíduos mudam também sua própria subjetividade, potencializando suas habilidades e capacidades.

Desse modo, o sujeito depois da criação do novo material, não é mais o mesmo que era antes dessa construção, ele adquire experiência nesse processo de transformação da causalidade dada em causalidade posta, que Lukács nomeia de generalização,

[...] que é inseparavelmente ligada ao criar de algo radicalmente novo, que não tem qualquer analogia com o processo de reprodução da natureza, que não é produzido por »cegas« forças espontâneas, mas é criado através de uma posição teleológica consciente, no sentido literal da palavra, transforma o processo de trabalho e o produto do trabalho, mesmo quando surge imediatamente como ato singular, em genérico (Lukács, 2018, p. 205).

O trabalho é um pôr teleológico de primeira ordem, porque ele é essa mediação do ser humano com a natureza com propósito de transformar e criar o novo de forma consciente, isto é, com uma finalidade.

No entanto, em sua totalidade, o ser social não se reduz meramente ao trabalho (Lessa, 2015). Apesar de ser fundante do ser social, o trabalho para se realizar necessita do desenvolvimento de outras atividades humanas. A reprodução do ser social é colocada em movimento pelas ininterruptas relações de determinações entre os complexos sociais e a totalidade.

A determinação material do trabalho constitui-se como a primeira relação de determinação entre o trabalho e os demais complexos sociais.

Em função dessa determinação material, os complexos sociais que surgem no interior

do ser social, guardam uma relação de dependência ontológica com o trabalho. No entanto, apesar da dependência, os complexos sociais gozam de uma autonomia relativa em relação ao trabalho. Essa autonomia decorre da especificidade ontológica dos complexos sociais. Nesse sentido, os demais complexos podem também determinar o trabalho.

(...) a necessidade ontológica de uma relativa independência e uma desenvolvida peculiaridade de tais complexos parciais, não previsíveis nem adequadamente apreensíveis logicamente, mas ontológico-socialmente racionais. Por isso podem satisfazer essas suas funções no interior do processo como todo tanto melhor quanto mais enérgica e independentemente elaboram sua específica particularidade (Lukács, 2018, p. 200)

Isto é, a autonomia relativa dos complexos decorre da necessidade que eles têm de desempenhar suas funções específicas na totalidade, que são determinadas pelas suas legalidades próprias. Não obstante esses complexos derivarem do trabalho e sofrerem as determinações impostas por ele, distinguem-se dele.

Em seguida, exporemos a educação como um complexo fundado pelo trabalho e que, portanto, pressupõe todas as consequências ontológicas do trabalho.

2.3 O complexo da educação e sua função social

Na gênese do ser social, atrelados ao trabalho, surgem outros complexos, dos quais o próprio trabalho depende para operar na totalidade, como o da linguagem, cooperação e o da educação.

E já um olhar superficial ao ser social mostra a indissolúvel entrelaçabilidade de suas categorias decisivas como trabalho, linguagem, cooperação e divisão do trabalho, mostra novas relações da consciência com a realidade e, por isso, consigo própria etc. Nenhuma pode ser adequadamente apreendida em uma consideração isolada [...]. (Lukács, 2018, p. 07)

Por serem categorias entrelaçadas, não podem ser compreendidas de forma isolada, mas em consideração à totalidade. Cada complexo tem suas peculiaridades, que dizem respeito à função social que exercem. Trabalho e educação são complexos sociais de legalidades diferentes, que têm sua gênese na constituição original do ser social.

Como um pôr teleológico de segunda ordem, a educação se opera entre sujeitos, e é chamada a cumprir uma função específica em razão das legalidades que lhe são próprias:

O essencial da educação dos seres humanos consiste, ao contrário, em qualificá-los a reagir adequadamente a eventos e situações novas, inesperadas que ocorrerão mais tarde em suas vidas. Isto significa duas coisas: primeiro, que a educação dos seres humanos — tomada no sentido mais amplo — jamais está inteiramente completa. Sua

vida pode, sob circunstâncias, terminar em uma sociedade inteiramente diferente, com demandas inteiramente outras daquelas para as quais sua educação — em sentido estrito — o preparou (Lukács, 2018, p. 133).

Assim, têm-se que o complexo da educação tem a função social de articular os sujeitos singulares com as objetivações que já foram produzidas por toda a humanidade enquanto gênero. Isto é, as características sociais não são passadas com o nascimento dos indivíduos, como são as biológicas. Assim, a educação é uma forma de fazer com que os indivíduos se apropriem do que já foi desenvolvido pelo gênero humano (Lima, 2009).

Como a educação foi determinada pelo trabalho, ela guarda uma relação de dependência ontológica com ele, mantendo-lhe as suas características. Desse modo, a educação em boa medida vai cumprir as exigências das formas que o trabalho assume ao longo da reprodução do ser social.

Além de sofrer as consequências ontológicas dos complexos parciais, a educação é em última instância determinada pela totalidade do ser social.

Não obstante a educação sofrer as determinações da totalidade social e do complexo parcial do trabalho, ela goza de autonomia relativa. Graças a esse caráter de autonomia, a educação pode produzir conhecimentos para além das exigências imediatas da totalidade social e do trabalho.

Historicamente, a educação, no interior da reprodução do ser social, tinha um caráter essencialmente geral. O ser social necessita da educação para reagir aos acontecimentos diversos da vida e para manter sua própria continuidade enquanto ser. Assim, temos que os seres humanos, desde o nascimento, aprendem muitas atividades e habilidades que lhe são vitais, como comer, andar etc., e mesmo que algumas delas estejam diretamente ligadas à própria esfera natural, são desenvolvidas, agora, a partir dos elementos postos pela esfera social.

No que tange ao trabalho, por muito tempo, a humanidade produziu a sua existência de forma coletiva através do modo de produção comunitário. Nessas condições objetivas, a educação dos seres humanos estava ligada à espontaneidade e à cotidianidade do ser, a qual está intimamente ligada às adaptações dos seres humanos ao meio ambiente e, conseqüentemente, às experiências necessárias para a continuidade do ser enquanto espécie humana. Essa vertente de educação Lukács (2018) a denominou de *Lato*,

Como a eficácia dos procedimentos para a adaptação e domínio do homem ao ambiente no mundo primitivo não necessita, de maneira geral, de elaborações mais profundas, extra-cotidianas, um processo educativo lato atende satisfatoriamente à missão de garantir às novas gerações o legado construído pelas gerações anteriores. Por isso, o filósofo húngaro indica que a educação lato é universal, o que aponta sua

inexorável necessidade no processo de reprodução humana (Santos, 2017, p. 77).

Com o desenvolvimento do ser social e das forças produtivas empregadas pelos indivíduos, estes passaram a produzir muito mais do que aquilo que necessitavam para sua sobrevivência material, surgindo nesse contexto a produção excedente (Netto; Braz, 2009).

A partir desse nível de evolução produtiva histórica, alguns indivíduos passaram a se dedicar a outras atividades, já que nem todos precisariam mais se dedicar ao trabalho para garantir a sua sobrevivência, posto que a sua subsistência estaria garantida no que fora produzido em excesso por outros indivíduos. Este fato faz emergir a divisão social do trabalho, elemento que

(...) aparece, portanto, como consequência do desenvolvimento das forças produtivas, contudo, como uma consequência que constitui, por sua parte, o ponto de partida para um desenvolvimento posterior que emerge, de fato, imediatamente das posições teleológicas singulares dos seres humanos singulares e que, contudo, uma vez existente, confronta-se com os seres humanos singulares como poder social, como fator importante de seu ser social, influenciando-o, até mesmo determinando-o, que assume ante eles um caráter de ser independente, embora surja de seus próprios atos de trabalho singulares. Pensamos antes de tudo em dois complexos que diferenciam agudamente a sociedade originalmente unitária: a divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico e da cidade e campo que, contudo, se cruzam ininterruptamente com o surgimento das classes e das contradições de classes (Lukács, 2018, p.135-136).

Com o surgimento da propriedade privada no interior do ser social, tanto as forças produtivas quanto as relações de produção passaram a ter um caráter privado. O trabalho, antes comunitário, passou a ser privado, de caráter escravista. De homens livres, a humanidade passou a se constituir de senhores proprietários e escravos.

Com a divisão do trabalho, alguns poucos indivíduos passaram a se apropriar do trabalho dos outros e não precisavam mais se dedicar a atividades do trabalho cotidianas para garantir a sua sobrevivência.

Esse tempo em que não precisavam se dedicar ao trabalho permitiu que os seres humanos se dedicassem a outro tipo de educação e de apreensão de conhecimentos, que não estava vinculado à espontaneidade e àquelas atividades diretamente ligadas ao trabalho, mas que era impulsionada pelas demandas sociais daquele momento histórico, na medida em que “Toda sociedade requer uma determinada quantidade de conhecimentos, habilidades, modos de comportamento etc. de seus membros; conteúdo, método duração etc. da educação em sentido Estrito são consequências das necessidades sociais que emergem.” (Lukács, 2018, p. 134).

A divisão social do trabalho e a propriedade privada desencadearam a divisão da sociedade em classes de interesses antagônicos. Em que, na vertente estrita da educação, o estrato social que se apropria da riqueza elabora processos educativos para atender às suas

demandas de classe, nesse sentido

A divisão da sociedade em duas distintas classes, surgida do desenvolvimento do trabalho, traz em sua natureza a necessidade de um outro arranjo educacional que também se separa em duas partes diferentes e, em certa medida, contrapostas. Aquele processo educativo que atendia plenamente ao cotidiano primitivo: lato, não tem mais como atender plenamente ao novo contexto social. O novo arranjo social faz emergir uma outra educação que atenda aos interesses sociais, que possa responder às novas demandas da sociedade. Nessa cena histórica, a classe dominante cria para si um processo educacional que possa atender aos seus anseios. É assim que nasce o processo educativo denominado por Lukács (2013) de *stricto*: específico, restrito, escolar, sistemático, não universal (Santos, 2017. p. 78).

Verifica-se que o complexo da educação foi se desenvolvendo e, com o surgimento da luta de classes, assumiu um caráter dualista. Isto é, uma educação em sentido lato, que estava diretamente relacionada ao acúmulo de conhecimentos e habilidades necessários para as atividades cotidianas do ser social e sua existência enquanto ser biológico, e outra dimensão da educação em sentido restrito, vinculada ao desenvolvimento e apropriação de conhecimentos diversos impulsionados pelas demandas da sociabilidade humana e da classe dominante.

Como a educação lato está relacionada à própria existência humana, ela tem caráter universal, o ser social sempre vai necessitar da educação em sentido lato para se capacitar a reagir ao meio. Noutra giro, a dimensão estrita, tendo brotado dos processos educacionais de determinado momento do desenvolvimento histórico do ser social em que os meios de produção passaram a ser privados, está condicionada à existência da propriedade privada e da acumulação de riquezas.

A partir da exposição Lukacsiana, a dualidade do complexo educativo reside no fato de que tendo duas dimensões, e a de sentido *lato* tendo caráter de universalidade no ser social, é inerente também aos indivíduos que a desenvolvem em sua dimensão estrita. Isto é, acesso à educação em seu sentido estrito não significa exclusão da dimensão *lato* da educação, dado o seu caráter universal.

No entanto, como já fora exposto, o ser social vai se desenvolvendo e se complexificando, e no modo de produção capitalista, as lutas de classes se acirram. A partir daí, a educação vai apresentar novas feições, ligadas ao trabalho e à forma de produzir que fora alterada, cingindo-se o que já era dual.

Dessa vez, uma separação antagônica e com forte caráter de classe, de forma que às classes dominantes será destinada um tipo de educação e aos dominados outro tipo de formação, diversa e rasteira. Santos (2017) chama essa cisão no dualismo educacional de dicotomia

(...) com o alvorecer da Revolução Francesa, a burguesia divide o que já era dividido. Isto é, propõe uma dicotomia dentro de um dualismo: cria, a partir da especificidade

do complexo da educação, de caráter stricto, dois novos ramos educacionais. Para si e seus filhos, os burgueses elegem o processo educativo propedêutico; já para a classe trabalhadora e os filhos destes, separam um gomo específico e restrito de escola, o chamado ensino profissionalizante (Santos, 2017, p. 79).

Verifica-se que há uma clara diferença na educação que é historicamente destinada à classe trabalhadora e à classe dominante.

[...] o processo educativo escolar foi negado para os filhos da classe trabalhadora durante a sociedade escravista e feudal, uma vez que a formação para o trabalho manual ocorria por meio do trabalho, quer dizer, de forma espontânea, ligada ao cotidiano dos homens e às relações de produção. Por outro lado, a classe dominante ofereceu para os seus filhos uma educação para o exercício do trabalho intelectual, vinculada, então, com o gerenciamento dos seus interesses e da manutenção da sociedade de classes. Dessa maneira, a educação da classe dominante estava centrada na apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e da cultura corporal, estando este último conhecimento ligado aos exercícios físicos (Pereira, 2023, p. 47).

Essa dicotomia educacional veio se arrastando ao longo da história e está bastante presente nas reformas do Ensino Médio do Brasil, questão essa que será melhor abordada nos capítulos vindouros.

2.4 Gênese, desenvolvimento e função social do complexo jurídico

Como visto até aqui, as atividades humanas não se esgotam apenas no trabalho e as relações no interior do ser social vão se tornando cada vez mais complexas e articuladas, com novas possibilidades e necessidades. E em determinado momento, aflora o complexo do direito.

Marx e Engels (2005), no Manifesto do Partido Comunista vão afirmar que o direito não passa da vontade de uma classe erigida em lei, e essa vontade seria determinada pelas condições materiais de existência enquanto classe.

Na mesma senda dos seus precursores teóricos, Lukács (2018, p.185) afirma que o direito enquanto “surgido como consequência da existência da sociedade de classe, sua essência é por necessidade um Direito de classe: um sistema de ordenação para a sociedade correspondente aos interesses e ao poder da classe dominante”.

Assim, o direito surge em um dado momento de desenvolvimento do ser social, precisamente após o surgimento da propriedade privada, para resolver os antagonismos decorrentes das lutas de classes, representando os interesses da classe dominante através de leis, que têm sua eficácia efetivada pelo poder e violência do Estado.

Com o surgimento da propriedade privada, a humanidade passa a produzir sua existência através de formas privadas de trabalho baseadas na luta antagonica entre os seres humanos.

Nessas circunstâncias, emergem as leis e normas para resolver os conflitos decorrentes dessas contradições.

No entanto, é preciso cautela nessa definição de direito como conjunto normativo, posto que o direito em Marx, tal qual a forma da mercadoria, deve ser entendido como uma forma histórica, isto é, um fenômeno real que comporta inúmeras relações sociais e que os seres humanos são submetidos a ele exatamente por estas relações estabelecidas.

Nesse sentido, é assente que, uma análise ancorada na “teoria marxista deve não apenas examinar o conteúdo material da regulamentação jurídica nas diferentes épocas, mas também oferecer uma interpretação materialista da própria regulamentação jurídica como uma forma histórica determinada. (Pachukanis, 2017, p. 72).

Para o autor supra, o direito enquanto forma jurídica, existe para além dos textos normativos, e tem uma história real de relações sociais determinadas pelas condições de produção. Conforme discorre Naves (2017, p. 42)

(...) o direito, considerado em suas determinações gerais, o direito como forma, não existe somente no pensamento e nas teorias dos juristas eruditos. Ele tem uma história real paralela, que se desenvolve não como um sistema de ideias, mas como um sistema específico de relações no qual os homens entram em consequência não de uma escolha consciente, mas porque a isso lhes obrigam as condições da produção.

Considerando então o direito como forma jurídica, não nos deparamos com conceitos acabados e que podem ser aplicados genericamente em todos os momentos da história e modos de sociedade, ao contrário, nos são reveladas relações sociais existentes em cada época histórica.

Isto porque o direito nasce das relações sociais mediadas pela troca. Junto com a noção de equivalência de valor necessária à efetivação das trocas de mercadorias, surge a noção de equivalência jurídica para legitimar essas relações. Para Naves (2017, p. 58), “é a ideia de equivalência decorrente do processo de trocas mercantis que funda a ideia de equivalência jurídica. Uma vez dada a forma da relação de equivalentes, então está dada igualmente a forma do direito”.

Assim, foi do caráter privado da totalidade do ser social, como também do trabalho produtor de mercadorias, que o direito passou a existir na sociabilidade. Por ser determinado por essa forma de existência, o direito se realiza legalizando-a. A propriedade privada vai aparecendo em categorias jurídicas como os contratos e a subjetividade jurídica, isto é, o ser humano enquanto sujeito de direitos.

[...] vê-se que toda constatação geral no sistema jurídico deu-se com a dupla intenção de, por um lado, influenciar as posições teleológicas de todos os membros da sociedade em uma direção determinada, por outro lado, providenciar para que aquele grupo humano que tem a missão social de converter as determinações legais em práxis jurídica a, por seu lado, executar posições teleológicas em um modo determinado (Lukács, 2018. p.192).

Assim como a educação, o complexo jurídico também tem sua autonomia relativa em relação ao trabalho que não pode ser satisfatoriamente concebida no plano lógico, mas é por meio dessa autonomia que desempenha sua função social específica.

Como o complexo do direito emana do processo de trocas de mercadorias, é próprio da sociedade de classes. Desse modo, é possível inferir que o direito, ora necessário à regulação da atividade econômica e das contradições desse processo, deve ser superado quando da superação desse tipo de sociabilidade.

Numa fase superior da sociedade comunista, quando tiver sido eliminada a subordinação escravizadora dos indivíduos à divisão do trabalho e, com ela, a oposição entre trabalho intelectual e manual; quando o trabalho tiver deixado de ser mero meio de vida e tiver se tornado a primeira necessidade vital; quando, juntamente com o desenvolvimento multifacetado dos indivíduos, suas forças produtivas também tiverem crescido e todas as fontes da riqueza coletiva jorrarem em abundância, apenas então o estreito horizonte jurídico burguês poderá ser plenamente superado e a sociedade poderá escrever em sua bandeira: “De cada um segundo suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (Marx, 2012. p. 32).

Imbuído dos preceitos marxistas, Lukács (2018) também afirma que a superação da estratificação de classes sociais levará ao fenecimento do complexo do direito.

Este caminho traçado até aqui sobre o ser social enquanto complexo de complexos e as pinceladas sobre os complexos parciais do trabalho, da educação e do direito foi necessário para a compreensão do atual momento de desenvolvimento do ser social, em que o capital encontra-se em uma crise estrutural, dado que as relações de mediações e determinações recíprocas entre esses complexos parciais expressam, em última instância, as determinações da totalidade social.

Assim, a educação pressupõe as consequências ontológicas da totalidade social, assim como também dos complexos parciais do trabalho e do direito, e conseqüentemente, do Estado:

As políticas educacionais, como forma jurídica e ideológica, são expressão dessa totalidade e não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, em suas determinações concretas. A política educacional como instrumento ideológico orientador de um poder constituído, a partir de sua expressão jurídica real e concreta, “representa” um Estado de direito, constituído historicamente e, portanto, o Estado do capital (Torriglia, 2015, p. 140).

As reformas do ensino médio, objeto deste estudo, são operadas por meio de políticas educacionais de Estado, e são muito mais do que mera miscelânea de normas, posto que essas reformas pressupõem as relações sociais de uma determinada época da história humana. Por

isso, é indispensável investigar o objeto pelo percurso histórico que lhe é correspondente, e é o que se pretende a partir do próximo capítulo.

3 ELEMENTOS HISTÓRICOS DAS REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

No capítulo anterior discorreu-se sobre as três características inerentes ao ser social: a totalidade, a mediação e a contradição. Além disso, foi explicitado o trabalho como fundante da sociabilidade, e que, a partir disso, tornou-se o modelo de todas as práxis sociais.

Assim, temos que os complexos da educação e do direito têm sua tônica no trabalho. Razão pela qual, o ensino médio e toda a sua regulamentação vão sofrer, ao longo da história, as determinações promovidas no mundo do trabalho.

Os estudos médios públicos no Brasil têm sua gênese em 1838, com a fundação do Colégio Pedro II, no entanto, como recorte historiográfico para esta pesquisa, nos deteremos às mudanças ocorridas nessa etapa do ensino a partir do ano de 1930. Até porque, segundo (Romanelli, 2017), somente a partir da República Nova que o ensino passou a ser mais difundido no país, quando passaram a ser feitas reformas educacionais de amplitude nacional e quando passou a existir, propriamente dito, um sistema de ensino, mesmo que de forma embrionária.

Nos próximos tópicos, nos dedicaremos à análise das principais reformas promovidas na etapa do ensino médio de 1930 até a reforma imposta pelo golpe empresarial-civil-militar de 1964.

3.1 A gênese das reformas no ensino médio Brasil de 1930 até 1961

O objeto desta pesquisa é a evolução histórica normativa das reformas do ensino médio e sua relação com os interesses de classe, com foco específico nas reformas empreendidas a partir de 1930.

A gênese e o desenvolvimento das reformas do Ensino Médio no Brasil, foram colocados em movimento por uma totalidade social. Dessa forma, para compreendê-los é necessário ancorar-se nas relações de determinações recíprocas que essas reformas guardam com a totalidade social. Discorrendo novamente sobre essa categoria, nos ensina Tonet (2013):

Totalidade, porém, na perspectiva marxiana, expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples. Expressa ainda o fato de que as partes que constituem cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. Expressa também o fato de que há uma relação dialética entre o todo e as partes, sendo, porém, o todo o momento determinante. E, por fim, expressa o fato de que esse conjunto é permeado por contradições e por mediações, que resultam no dinamismo próprio de todos os fenômenos sociais e na específica concretude de cada um deles (Tonet, 2013, p. 96).

As reformas do ensino médio expressam as relações que a sociedade brasileira mantém com o mundo, bem como com as relações que são estabelecidas em seu interior, construídas, historicamente, sob o fundamento do trabalho. A história da educação e a necessária evolução normativa do referido sistema de ensino brasileiro, correspondem assim ao movimento do capitalismo no mundo.

Dessa feita, as formas singulares de trabalho e da educação brasileira expressam diretamente as determinações do capitalismo como uma totalidade social no Brasil.

A primeira forma de determinação do capitalismo no Brasil se realizou através do processo de colonização fundado no trabalho escravo (Prado Jr, 1989). A educação jesuítica, sua organização escolar e normativa, foi uma consequência ontológica da relação do capitalismo comercial da grande metrópole Portuguesa com o trabalho escravo no Brasil.

Com o amparo de Marx e Engels (2021), na ideologia alemã, que aduz que a classe que domina materialmente, domina também espiritualmente, a forma escravista de produção da existência material no Brasil determinou uma forma de produção da existência espiritual, que foi caracterizada por baixo nível de organização escolar. Enquanto nos países de capitalismo desenvolvido os sistemas e normas de ensino ocupavam-se com a universalização da educação, o Brasil nem sequer havia criado um sistema de ensino (Saviani, 2014).

O capitalismo comercial determinou as relações escravistas de produção da existência material nos quatro primeiros séculos da história brasileira. Tais relações de produção entraram em contradição com o movimento do capitalismo no mundo e foram superadas pela forma assalariada de produção da existência realizada inicialmente no Brasil através do processo de industrialização.

Dessa forma, à semelhança da colonização, o processo brasileiro de industrialização foi uma consequência do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Agricultura cafeeira e a grande indústria no Brasil desenvolveram-se sob a égide do capital financeiro momento determinado da expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só de capitais monetários, mas também de meios de produção e de homens proletarizados imprescindíveis para a formação do mercado interior do capitalismo (Decca, 1981, p. 151).

As relações de produção assalariadas no Brasil foram, sobretudo, uma determinação das relações de dominação que o capitalismo internacional exercia sobre o país na forma de capital industrial e financeiro.

Nesse aspecto, é salutar observar que o processo de transição do capital mercantil para o capital industrial se opera num contexto em que o capital já domina; trata-se de uma passagem a novas formas de dominação do capital. A especificidade dessa passagem

consiste na necessidade da destruição das relações de produção escravistas, em lugar da simples subordinação (Silva, 1945, p.46).

A tardia e condicionada industrialização expressou as consequências ontológicas da relação de determinação do capitalismo internacional sob a forma singular de capitalismo industrial brasileiro. Por essa razão, além de retardatário, o capitalismo industrial brasileiro se realizou na forma de uma industrialização retrógrada e limitada.

O caráter dependente e subserviente da economia nacional ao capital Internacional impedia que o processo de industrialização pudesse ser autônomo e abrangente; o seu desenvolvimento estava delimitado algumas áreas específicas, respeitando a divisão Internacional do trabalho e a composição geral do capital (Santos Neto, 2015, p. 205).

Ao superar as relações escravistas de trabalho e de educação no Brasil, o capitalismo industrial determinou novas formas de produção material e espiritual da existência. Desse modo, junto ao trabalho assalariado, surge uma nova educação, mais complexa e mais desenvolvida, no Brasil. Prova disso é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, as reformas de Francisco Campos de 1931 e as reformas de Capanema em 1942 (Kuenzer, 2001), que expressavam as consequências históricas do capitalismo industrial no âmbito da educação brasileira.

Tais reformas, embora representassem um salto em termos de educação, carregavam o caráter limitado e retrógrado do capitalismo industrial brasileiro e vão refletir suas contradições a ele inerentes.

Além das marcas da totalidade social, o desenvolvimento da sociedade brasileira é posto em movimento também pelas suas contradições internas. Diferente da evolução histórica do capitalismo em países centrais, que passou por outros estágios intermediários (como manufatura, industrial e financeiro), o Brasil salta do trabalho escravo diretamente para a produção industrial (Prado Jr, 1989).

Essa singularidade na produção material brasileira é decorrente de seu processo histórico baseado na agroexportação, fundada no trabalho escravo e nas relações de dependência com o capitalismo internacional. Esse salto explica o processo violento e precarizado da passagem de uma educação com feições escravistas para uma educação para a perspectiva capitalista no Brasil no século XX, especialmente no que se refere à formação do trabalhador, se considerarmos a força de trabalho nativa oriunda da escravidão e a força de trabalho dos imigrantes.

Em função das determinações da totalidade social e das contradições internas da sociedade brasileira, o capital industrial irá se personificar tanto no capitalista imigrante quanto no capitalista nativo, oriundo da produção agrícola.

O capitalista industrial imigrante se constituiu a partir da importação e da exportação de mercadorias e da administração de recursos financeiros “de seus patrícios pobres, que os depositavam em suas mãos para que fossem remetidos à Itália.” (Martins, 2013, p. 262)

Já o capitalista industrial nativo surge das entranhas do complexo agrícola exportador: “O capital industrial emerge como uma extensão do capital cafeeiro, e uma fração da classe dos empresários do café passa a investir uma parte do capital excedente emanado deste setor. (Santos Neto, 2015, p. 202).

Assim, a “exploração do trabalho escravo e do colono possibilitou a acumulação que transformou o fazendeiro no industrial e o banqueiro estrangeiro em principal agente da industrialização”. (Santos NETO, 2015, p. 202).

Desse modo, guardadas as devidas diferenças entre o capitalista imigrante e o capitalista nativo, insta mencionar que a determinação da totalidade social em relação ao Brasil fazia com que ambos mantivessem uma unidade de interesse, evitando o antagonismo entre eles. Sobre isso, discorre Simonsen:

Mostra em seguida a federação Paulista que não há, tão pouco, nenhum antagonismo entre a indústria e o comércio Internacional, depois que necessitando o Brasil de reservar o seu poder aquisitivo no exterior para compra de instrumentos de defesa e de artigos necessários ao nosso aparelhamento econômico, existe um vasto campo que pode ser reservado para o desenvolvimento industrial do país e ainda um outro largo espaço, livre às importações de que carecemos, para os fins acima colimados (Simonsen, 1937, p. 33).

De toda forma, a burguesia brasileira, mesmo sendo resultado dessa unidade entre o capitalista nativo e o capitalista imigrante, sempre manteve uma relação de submissão ao capital internacional

A história do capital e a história de sua principal personificação no país estão completamente amoldadas aos interesses das metrópoles e aos interesses dos grandes impérios econômicos; essa burguesia nunca conseguiu fazer outra coisa a não ser obedecer cegamente às determinações econômicas e políticas externas. Nunca foi capaz de fazer outra coisa que não fosse servir de correia de transmissão à tirania do capital sobre o trabalho” (Santos Neto, 2015 p. 218).

Ocorre que, se o fazendeiro industrial e o banqueiro estrangeiro foram a personificação do capital industrial, a força de trabalho assalariada industrial, por sua vez, personificou-se no

trabalhador nativo⁷ e no imigrante pobre. No caso da força de trabalho nativa, ela nasce das ruínas das relações escravistas engendradas pelo capital industrial:

Um exército de reserva já estava sendo forjado pela própria dinâmica do capital mercantil, como precursor do capital industrial. Pela sua mediação, observa-se a presença de uma força de trabalho nativa que se caracteriza pela acusação de vadiagem e mendicância” (Santos Neto, 2015, p. 204).

A baixa qualificação da força de trabalho nativa impôs a preferência pela força de trabalho imigrante: “os imigrantes, frequentemente mais alfabetizados do que a classe brasileira considerada inferior, trouxeram habilidades manuais e técnicas que raro se encontravam no Brasil”. (Dean, 2000, p. 252)

Capitalistas industriais e trabalhadores assalariados marcaram a dicotomia objetiva das relações de produção material no Brasil na primeira metade do século XX. A partir do processo de industrialização, as relações de trabalho genuinamente assalariadas passaram a existir no Brasil.

Assim, a educação brasileira passou a expressar, ontologicamente, a dicotomia do processo produtivo entre capitalistas industriais e trabalhadores assalariados: explicitada pela existência de uma educação voltada a atender aos interesses espirituais e materiais dos capitalistas industriais e outra educação voltada a atender às demandas de formação dos trabalhadores assalariados.

[...] a recorrente e histórica dualidade na educação nos marcos do modo de produção capitalista, com escolas para a classe dominante e para a dominada, bem como a severa dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante, que, em vez de ser superada, é fortemente regulamentada pela legislação vigente (Santos *et al.*, 2016, p. 196-197).

Uma vez estabelecida a dualidade das condições de trabalho assalariadas, tais condições passam a determinar a educação exigindo dela novas funções sociais. É assim que nascem, primeiramente, as reformas de ensino no Brasil, especialmente aquelas que dizem respeito à formação do trabalhador na etapa do ensino médio, em certos momentos, denominadas de secundária ou 2º grau.

⁷ Santos Neto (2015), denomina trabalhador nativo a pouca mão de obra que foi aproveitada dos escravos que foram libertos. No entanto, frise-se que, após a abolição da escravatura ocorrida no Brasil em 1822, avassaladora parte dos negros outrora escravizados foram relegados à sua própria sorte, sem qualquer aproveitamento sistemático dessa mão-de-obra, que não era qualificada ao novo tipo de demanda.

Elas vão expressar, ontologicamente, a dicotomia do processo produtivo entre capitalistas e trabalhadores assalariados; no caso do trabalhador, as reformas vão expressar um caráter rasteiro em seu processo formativo.

As reformas do ensino na primeira metade do século XX no Brasil são, sobretudo, uma determinação da totalidade social do capitalismo internacional. O ideário escolanovista (Bovet, John Dewey, entre outros) que organizava, hegemonicamente, a produção espiritual no capitalismo internacional passou a marcar o movimento da educação no Brasil (Saviani, 2019).

Assim, o deslocamento da educação tradicional religiosa para uma educação laica não foi uma escolha da política educacional brasileira, mas, em primeiro lugar, uma determinação do capitalismo internacional sob o Brasil, no campo da educação.

Por ter sido determinada pela totalidade social, a sociedade brasileira manteve uma relação de dependência ontológica com ela. Nessas condições, o capitalismo industrial brasileiro se desenvolveu cumprindo funções de forma a atender às exigências da totalidade social.

Esse processo de industrialização opera-se num contexto em que a divisão do trabalho aparece atrelada aos imperativos internacionais e a economia nacional era mero agente consumidor da tecnologia produzida nos grandes centros econômicos. Inexistia a presença das condições para o florescimento de uma indústria de bases autônomas, porque faltavam as condições para o fomento de ciência e de tecnologia à altura do mercado internacional. Não é à toa que grande parte da industrialização brasileira se processa com a importação de maquinário que não mais interessava à metrópole e que colocava seu desenvolvimento numa situação inferior no processo de concorrência com as empresas estrangeiras (Santos Neto, 2015, p. 218).

O processo produtivo e os produtos dele decorrentes foram realizados nos limites da relação de dependência que o Brasil mantinha com o capitalismo internacional.

É dessa forma também que devemos compreender o caráter de dependência das reformas de ensino no Brasil na década de 1930 com o capitalismo internacional, seja com a forma material, seja com a forma espiritual de produção da existência.

Por conta desse alto grau de dependência com o capitalismo internacional, o capitalismo industrial brasileiro gozava de baixa autonomia relativa que impedia o desenvolvimento de um processo de industrialização independente.

O desenvolvimento da economia Brasileira é completamente destituído de aspectos que atestem a mínima possibilidade de gestação de uma força econômica interna realmente autônoma. A forma de composição do capital tornava a burguesia nacional mera coadjuvante dos interesses do capital estrangeiro. Isso implica afirmar que a constituição do mercado interno não cresce à margem dos interesses do capital estrangeiro, mas se revela subordinada aos interesses de expansão do capital internacional (Santos Neto, 2015, p. 220).

No campo da educação, essa baixa autonomia se expressou nas reformas educacionais que priorizaram um projeto de educação privada com feições religiosas em detrimento de uma educação pública, gratuita e laica, como defendida pelos pioneiros da educação, apesar os limites destes no que tange à real transformação educacional e social.

3.1.1 A Reforma de Francisco Campos (1931)

Após o fim da República Velha brasileira, que culminou com a instalação de um governo provisório sob a liderança de Getúlio Vargas, uma das primeiras ações do governo interino foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a nomeação de Francisco Luís da Silva Campos para o comando da pasta, que foi responsável pela edição da primeira reforma objeto de nossa análise.

Nesse período, existiam duas forças hegemônicas muito fortes que acabaram por imprimir seus interesses nas mudanças que se deram na educação, de um lado, os da igreja católica e de outro, os da ascendente burguesia industrial, representada pelos ideais escolanovistas (Saviani, 2019).

Insta destacar que, no período histórico em comento, o acesso ao ensino primário já era um desafio para a classe trabalhadora, com taxa de analfabetismo superior a 50%, o acesso ao ensino secundário, era mais distante ainda. Salientamos também que as reformas educacionais levadas à cabo pelo ministro Francisco Campos foram em diversos segmentos da educação, somando ao todo 8 (oito) decretos de regulamentação elencados por Saviani (2019), a saber: Decretos nº 19.850; 19.851 e 19.852, todos de 11 de abril de 1931; Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931; Decreto nº 19.941 e nº 20.158, ambos de 30 de abril de 1931 e Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932.

No entanto, a implementada por meio do Decreto de nº 19.980, de 18 de abril de 1931, foi a que dispôs especificamente sobre a organização do então chamado ensino secundário, posteriormente consolidada pelo Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932.

Mesmo com a existência de reivindicações por um ensino estruturado e orgânico, que mais tarde será bandeira do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, com as alterações, apesar de ter promovido uma reforma em âmbito nacional e caminhar para um sistema de ensino, o ensino médio foi ainda organizado separado da educação profissional.

Apesar de ainda não resolver as questões educacionais emergentes da época, como o do acesso amplo à etapa do ensino e a dualidade, a reforma foi muito importante do ponto organizacional, ao instituir um sistema de ensino de amplitude nacional, posto que antes, a

organização do ensino ficava a cargo os estados, de forma independente. Nesse sentido destaca Maia Filho (2004)

No entanto, a reforma deu uma maior consistência organizacional ao sistema com um sistema uniforme e de caráter nacional, estabelecendo um ensino secundário acadêmico (equivalente ao Ensino Médio atual), dividido em dois ciclos: um propriamente acadêmico com cinco anos de duração, e um segundo complementar orientado para ramos específicos do ensino superior (Maia Filho, 2004, p. 112).

Segundo o art. 4^a do decreto que implementou a reforma, os denominados estudos complementares eram de curso obrigatório para os alunos que desejassem ingressar no ensino superior, e foram classificados de três modalidades dispostas nos artigos 5^o, 6^o e 7^o do diploma legal, que Kuenzer (2001, p. 12) os classifica como pré-jurídicos; os pré-médicos e pré-politécnicos. Os cursos eram dedicados a quem pretendesse ingressar no ensino superior para cursar respectivamente, direito; medicina, odontologia ou farmácia e engenharia ou arquitetura.

Conforme se depreende dos artigos 5^o, 6^o e 7^o do decreto reformista, entre os componentes do currículo obrigatório desses cursos complementares constam disciplinas como latim; alemão ou inglês; psicologia e lógica e geofísica e cosmografia, deixando o caráter propedêutico do currículo incontestado.

Art. 5^o Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatórias:
1^a série: Latim - Literatura - História da Civilização - Noções de Economia e Estatística - Biologia Geral - Psicologia e Lógica.
2^a série: Latim - Literatura - Geografia - Higiene - Sociologia - História da Filosofia.

Art. 6^o Para os candidatos à matrícula nos cursos de medicina, farmácia e odontologia são disciplinas obrigatórias:
1^a série: Alemão ou Inglês - Matemática - Física - Química - História Natural - Psicologia e Lógica.
2^a série: Alemão ou Inglês - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho.

Art. 7^o Para os candidatos à matrícula nos cursos de engenharia ou de arquitetura são disciplinas obrigatórias:
1^a. série: Matemática - Física - Química - História Natural - Geofísica e Cosmografia - Psicologia e Lógica.
2^a série: Matemática - Física - Química - História Natural - Sociologia - Desenho.

Não obstante, outra questão que merece destaque e evidencia ainda mais a elitização e seletividade do ensino entabulado pela reforma é o sistema avaliativo rigoroso que foi estabelecido.

Com efeito, se extrai do artigo 36, do Decreto 21241/32 que as avaliações serão compostas de arguições orais, trabalhos práticos e provas escritas: “Art. 36. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuições de

nota, que será graduada, de cinco em cinco pontos, de zero a cem”. Pelo teor dos artigos seguintes do diploma legal é possível perceber a quantidade numerosa de avaliações realizadas com os alunos cursantes.

A nota ao final seria a média das notas mensais de arguição, das provas parciais e do exame final de cada disciplina, isso tudo equivalia a, pelo menos, uma prova a cada 2 dias de aula. vê se, portanto, que não se tratava de um sistema de ensino, mas de um sistema de provas e exames. e é evidente que o aluno que conseguisse varar ileso o sistema, ao longo dos seus 5 ou 7 anos de duração, era realmente privilegiado (Romanelli, 2017. p. 139).

A Reforma de Campos não instituiu o ensino profissional, apenas reformou o ensino comercial, que era independente do ensino secundário propedêutico, e portanto, não permitia aos cursantes do ensino profissional o acesso ao ensino superior.

Destaque-se que apenas as modalidades profissionais de 3 (três) anos, a saber, de atuário e perito contador, respectivamente, permitiam unicamente o acesso aos cursos universitários de Administração e Finanças. Romanelli (2012) destaca o desprezo de Campos pelo ensino profissional:

Os cursos profissionais (a reforma só cuidou do ensino comercial) não tinham nenhuma articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior. Só o ensino secundário possibilitava esse acesso. Aqui talvez esteja uma das fortes razões que orientaram a demanda social de educação em direção ao ensino acadêmico, desprezando o ensino profissional (Romanelli, 2012, p. 241).

A estrutura do ensino secundário foi instituído em colunas, sem comunicação do ensino profissionalizante com o propedêutico, reforçando ainda a dualidade histórica do ensino.

Isso porque, além da oferta de ensino à classe trabalhadora ser escassa, as alternativas de sua formação em curso primário eram por meio dos cursos rural e profissional de quatro anos, seguindo de nível ginásial como técnico comercial e agrícola ou normal. Modalidades estas que “voltavam-se para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário eram incipientes, e não davam acesso ao ensino superior” (Kuenzer, 2000, p. 27).

Ressalte-se que, nos termos do art. 20 do decreto da reforma, não era permitido o acesso a todos que concluíram o primário ao ensino secundário, posto que era necessária aprovação em exame de seleção, que segundo Romanelli (2017), exigia conteúdos jamais ministrados no ensino primário.

Do mesmo modo, assim como era negado o amplo acesso ao ensino secundário, também não era permitido o acesso ao ensino superior a todos os concludentes desta etapa, porque, como

dito alhures, o decreto da Reforma estabeleceu o curso complementar a nível secundário como requisito para acesso ao nível superior.

Nada que cause grande espanto, posto que a exposição de motivos do Decreto nº 21.241, de 1932, explicita que “a finalidade exclusiva do ensino secundário não deve ser a matrícula nos cursos superiores o seu fim, pelo contrário deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional.”

Desse modo, em uma sociedade com taxas de analfabetismo quase sempre próximas de 50%, enquanto ao proletariado via-se alijado até mesmo do acesso à educação primária, quando tinham, por meio do itinerário “profissionalizante” eram impedidos de ingressar no ensino secundário e superior. De outra banda, as elites desfrutavam de um ensino secundário propedêutico que lhes permitia acesso às universidades. Sobre essa dualidade estrutural discorre Kuenzer (2000):

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu historicamente a partir da categoria da dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no Taylorismo fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (Kuenzer, 2000. p. 27).

Eram então criadas trajetórias diferenciadas de ensino, uma para os que desempenhariam no sistema produtivo a função de gestão e supervisão, que correspondia a uma formação acadêmica e desenvolvimento de múltiplas habilidades intelectivas em contraposição à formação destinada aos trabalhadores, ministrada em instituições especializadas ou no próprio trabalho, com foco exclusivo no aprender a fazer.

3.1.2 A Reforma de Gustavo Capanema (1942)

Inicialmente, antes de tratar especificamente da reforma implementada, convém trazer a lume que, no ano de 1937, o país assistiu Getúlio Vargas dando um golpe de estado, ocasião em que se instaurou o denominado “Estado Novo”, um governo autoritário, que “para consolidar sua posição de manter os privilégios de uma burguesia retrógrada, promulga uma nova constituição que modifica consideravelmente o sistema educativo” (Santos, 2017, p. 175) e inaugura uma nova ordem jurídica.

O então ex-ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos foi o redator integral da Constituição de 1937 (Ciavatta, 2021), que alterou significativamente a concepção

de educação vigente na Constituição anterior, promulgada em 1934. A começar pela responsabilidade do Estado pela educação que passou de solidária a subsidiária. Senão, veja-se a literalidade dos artigos, respectivamente, da Constituição de 1934 e da de 1937:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.⁸

Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.⁹

Essa transição da responsabilidade estatal de solidária a subsidiária reverberou na política de financiamento da educação que se implementou durante o Estado Novo, desvinculando receitas para essa pasta. Com efeito, se extrai do artigo 156 da CF de 1934:

Art. 156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.¹⁰

Enquanto na carta magna de 1934 havia previsão de dotação orçamentária mínima para a educação resultante do montante da receita de arrecadação fiscal, a CF de 1937 foi, não despretensiosamente, silente quanto a essas dotações mínimas.

Como já mencionado em tópico anterior, a substituição das importações brasileiras e a estruturação tardia da industrialização vai demandar uma outra qualificação do trabalhador, que vai se refletir nas chamadas leis orgânicas do ensino, medidas adotadas pela nova reforma educacional que será operada. Nesse sentido, preleciona Santos (2017) que:

⁸ BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

⁹BRASIL. Constituição (1937). Constituição da República Federativa do Brasil: outorgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

¹⁰BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

[...] o quadro da Primeira Guerra Mundial e a dificuldade de importação brasileira, demanda, mesmo que embrionariamente, a montagem de um parque industrial, que cobra o aumento de escolas profissionalizantes. Sob a ditadura varguista e perante as influências da Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo transforma, assim, as escolas de aprendizes artífices em Escolas Técnicas Federais (Santos, 2017, p. 176).

Dessa forma, atendendo às demandas econômicas do momento, o Estado Novo perseguiu a destinação de uma educação inequivocadamente profissionalizante para as classes menos favorecidas, cumprindo o espírito do artigo 129 da Constituição de 1937:

Art. 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.¹¹

Percebe-se que a Constituição de 1937 não teve constrangimento em oficializar o tratamento diferenciado quanto à educação das classes menos favorecidas, deixando assim, nítido que o ensino propedêutico e científico era privilégio da elite dominante. Nessa senda, verifica-se que

[...] oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola. E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação (Romanelli, 2017, p. 156).

Foi na consecução das demandas que o mercado reclamava à época, que Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação em 1938 e foi responsável pela edição de oito decretos que promoveram profundas reformas educacionais no período em tela.

A que nos interessa especialmente, é a editada pelo Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Secundário no Brasil.

¹¹BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

Com a criação da lei orgânica, o ensino médio passou a ser estruturado “verticalmente em ciclos, o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com a duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundário e técnico-profissional” (Saviani, 2019, p. 269).

É salutar mencionar que o decreto-lei que reformou o ensino secundário em 1942 estava sob a égide de um governo ditatorial e de uma Constituição outorgada, como foi a de 1937, sendo possível, a nosso ver, perceber traços militaristas na legislação em comento. A título ilustrativo do teor, transcrevo um trecho da exposição de motivos do diploma legal:

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino.¹²

Além do forte caráter patriótico e nacionalista, externado pela inclusão do ensino militar obrigatório aos alunos do sexo masculino, consoante artigo 20 do decreto reformista, o parágrafo em epígrafe da exposição de motivos expõe, inequivocamente, a quem se destina o ensino secundário no país. Eis que, por ‘individualidades condutoras’ podemos entender elites dominantes (Machado, 1989, p. 208), explicitando o caráter conservador de classe da reforma em comento, que vai estabelecer diferentes aquisições culturais para as classes dos dirigentes e dos dirigidos.

Impende mencionar ainda que, o artigo 25 do Decreto-lei nº 4244 de 09 de abril de 1942, trata do ensino secundário feminino e fixa como disciplina obrigatória a economia doméstica para alunas da terceira e da quarta série do curso ginásial e em todas as séries dos cursos clássico e científico. A legislação recomenda estabelecimentos próprios exclusivos para a educação feminina e determina que, em estabelecimentos com matrículas de homens e mulheres, as classes sejam separadas conforme o gênero, estabelecendo que os preceitos firmados só devem deixar de ser implementados por motivo relevante, com autorização do Ministro da Educação.

¹² BRASIL, DECRETO-LEI Nº 4.244, DE 9 DE ABRIL DE 1942 – Exposição de motivos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-exposicaodemotivos-133712-pe.html>. Acesso em: 06 abr. 2023.

Sobre o sistema de avaliação firmado para a etapa de ensino, depreende-se dos artigos 49 e 53 do decreto-lei em análise, que havia dois tipos de exames, os de suficiência e dos de licença, que habilitavam à promoção do aluno à série imediata e os de conclusão do 1º ou 2º ciclos, respectivamente.

Em decorrência das reformas, as matrículas no ensino secundário tiveram considerável acréscimo, em torno de 333%, conforme dados levantados por Maia Filho (2004) que pondera:

Embora o aumento das matrículas tenha se dado mais intensivamente nos cursos profissionalizantes, a expansão de um ensino enciclopédico e aristocrático criou um exército de alunos que nem eram preparados para o trabalho e nem para o ingresso no ensino superior (Maia Filho, 2004, p. 113).

O aumento de matrículas em cursos profissionalizantes no período de vigência da reforma se deu muito também em função de outras Leis Orgânicas, como a do Ensino Industrial de 1942 e a do Ensino Comercial de 1943, e mais tarde, também pelo acionamento de outros mecanismos diferenciadores da educação, como as instituições que vieram a compor o que hoje chamamos de Sistema “S”, como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), que para Kuenzer (2000, p. 28), tratava-se de uma “iniciativa pública e privada para atender demandas da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma taylorista-fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial que passava a exigir mão de obra qualificada”.

Ainda, conforme a pesquisadora, a Reforma Capanema teria conciliado várias propostas pedagógicas existentes visando a formação de intelectuais e dos trabalhadores em consonância com as mudanças que aconteciam no mundo do trabalho, portanto, preservando as dicotomias existentes, na medida em que para as elites, oferta-se cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior, enquanto por meio das Leis Orgânicas, os trabalhadores recebiam formação em nível médio nas áreas de agrotécnico, comercial, industrial e normal, mas que não lhes permitiam o acesso ao nível superior de ensino. Pincela a autora que:

Essa possibilidade reafirma um princípio já presente nas formas escolares anteriores: o acesso ao nível superior (a continuidade dos estudos, portanto) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos só socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolveram as funções dirigentes. É o que Gramsci (1978) denominou de princípio educativo tradicional na vertente humanista clássica (Kuenzer, 2000, p. 28).

Sobre o conjunto da reforma implementada e suas consequências práticas, avalia Santos (2017) que as medidas sedimentaram as dualidades históricas existentes no ensino médio entre educação profissional e propedêutico, inclusive, dando continuidade a um projeto já iniciado por meio das reformas de Francisco Campos, e quem mais perdeu com isso foi a classe trabalhadora, em que a única opção de quem trilhou pelos cursos profissionalizantes, quando muito, era concorrer em seleções para cursos superiores diretamente relacionados ao curso profissional realizado.

O Estado Novo perdurou até o ano de 1945, quando se deu seguimento um período democrático no país que vigorou até o golpe empresarial civil militar de 1964. No entanto, apesar do novo momento político, a legislação educacional sofreu poucas alterações, herdando ainda o autoritarismo da organização do ensino da ditadura de Vargas.

3.1.3 A Reforma advinda da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024/61)

Com o fim do Estado Novo, em 1946 foi promulgada uma nova Constituição, que em seu artigo 5º, XV, alínea “d” atribuiu à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, que após longos embates, culminou, 15 (quinze) anos mais tarde na Lei de Diretrizes e Bases de 1961, doravante denominada apenas de LDB nº 4024/61, que não veio a ser propriamente uma reforma educacional, mas implementou importantes mudanças no ensino secundário do país e merece análise, mesmo que breve.

Por meio dela, pela primeira vez, verifica-se tratamento formalmente equânime entre ensino médio propedêutico e o profissional, situação ainda não atingida pelas reformas que haviam sido operadas até então. Eis que, o artigo 12 da lei em comento reza *in verbis*: “Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos”¹³.

Dessa forma, nos termos da lei, “o ramo de ensino profissionalizante é reconhecido como equivalente ao ramo propedêutico, o que garante aos egressos daquela ramificação a condição de prosseguimento irrestrito no ensino superior”.¹⁴ Abolindo, pelo menos na forma, que apenas os egressos do ensino secundário propedêutico tivessem acesso ao nível superior de ensino. Diz-se que foi formal porque a lei passou a permitir, mas os alunos egressos de cursos

¹³BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

¹⁴SANTOS, Derivaldo. 2017, p. 181.

profissionalizantes ainda precisariam se submeter aos exames seletivos de ingresso no ensino superior.

Fazendo a articulação das permissividades da LDB de 1961 com o contexto da época, Kuenzer (2001) assevera que a lei não superou a dualidade estrutural existente, posto que continuaram a coexistir duas redes, e a reconhecida socialmente continuava sendo a que passa pelo ensino secundário, e não a dos cursos técnicos:

A legitimidade social conferida ao ramo propedêutico é testada pelas estatísticas da época: das 1.129,421 Matrículas no ensino médio de segundo ciclo, a grande concentração era nas capitais e nas cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul; 50% das matrículas correspondiam ao secundário, 45% aos ramos normal e comercial, e apenas 5% aos ramos industrial e agrícola (Kuenzer, 2001, p. 16).

Sobre a estrutura do ensino secundário esposada pela LDB de 1961, convém analisar a dicção do artigo 44 da Lei, em que se estrutura a etapa do ensino em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro séries anuais; e o colegial, que deveria ter, no mínimo, três anos, em que o último desses anos é destinado ao preparo dos alunos ao ensino superior.

Além disso, a lei passa a permitir a variedade de currículos, que poderiam ser estruturados segundo as matérias optativas de preferência dos estabelecimentos de ensino, devendo apenas ser incluída uma disciplina vocacional, que deveria ser pensada/implementada de acordo com as necessidades e possibilidades regionais a qual a escola estivesse inserida.

A LDB de 1961 vai ter vigência até a sanção da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Destaque-se que, mesmo com o golpe empresarial-civil-militar tendo acontecido em 1964, as antigas diretrizes da educação brasileira, anteriores ao golpe, continuavam a ser aplicadas. Isto é, não houve reestruturação da educação imediatamente após o golpe.

Segundo Saviani (2019), isso se deve pelo fato que a ruptura promovida pela ditadura era apenas no âmbito político, e não no plano socioeconômico, posto que o país tinha dado conta do projeto capitalista do modelo associado-dependente em articulação com a doutrina da interdependência.

No entanto, verifica-se que, atingidos os fins industriais colimados, a partir de então, as diretrizes norteadoras vigentes no Brasil passam a ser as de caráter produtivista, baseadas inclusive na teoria do capital humano que se difundia na economia, finanças e a partir de então, na educação. Assim, em razão da mudança de paradigma da concepção pedagógica adotada pelas reformas que se seguiram daí, será tratado em capítulo diverso, subsequente a este.

3.2. O golpe cívico-empresarial-militar de 1964 e as reformas promovidas no segundo grau

A educação, uma atividade essencialmente humana, é historicamente determinada pela forma como os homens produzem sua existência material. A educação e seu complexo normativo guardam uma relação de dependência ontológica com a totalidade social.

No tópico anterior, ao tratar da gênese das reformas do ensino Ensino Médio no Brasil, afirmou-se que estas foram colocadas em movimento por uma totalidade social. Isso porque a compreensão da educação e de seu complexo normativo somente pode ser realizada na relação que ela mantém com a totalidade social, já que a educação é um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global (Tonet, 2013).

Assim, têm-se que a totalidade social que determina a sociabilidade brasileira na década de 1960 é especificamente a do capitalismo monopolista, e é crucial compreendê-lo para entender as reformas implementadas no âmbito educacional. Convém mencionar que, nesse período, os Estados Unidos tornaram-se o maior representante do capitalismo internacional.

As reformas empreendidas no período da Ditadura Militar-empresarial (...) assimilaram recomendações de agências internacionais vinculadas ao Estados Unidos da América (EUA) com os pactos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a Agency for International Development (AID), conhecidos como acordos MEC-USAID. Organizações nacionais também reuniram intelectuais orgânicos e empresários locais para atuar na formulação de diretrizes das políticas educacionais (Pereira, 2022, p. 157).

Incumbe destacar ainda que o monopólio do capitalismo internacional norte-americano se realizava através do capitalismo dependente dos países do terceiro mundo, a exemplo de países como o Brasil. Em um movimento intenso de exploração desses países subdesenvolvidos, que países de capitalismo central, como os Estados Unidos se desenvolveram.

Tem-se assim que desenvolvimento e subdesenvolvimento são faces de uma mesma moeda da sociabilidade do capital, uma expressão de suas contradições internas.

A forma singular de desenvolvimento dependente do Brasil se expressava naquele momento em todos os complexos sociais, mas sobremaneira, no complexo da economia. Momento em que o processo de industrialização iniciado por volta de 1930 se desenvolve, moderniza-se e alcança seu ápice na década de 1960.

Considerando o tardio ingresso do Brasil no capitalismo industrial e sua conseqüente relação de dependência com as mercadorias produzidas pelos grandes centros do capital internacional, a indústria brasileira se realizou através da substituição de importações. Assim,

o capitalismo industrial brasileiro se desenvolveu na forma de um mercado dependente e associado ao capitalismo mundial.

A substituição das mercadorias importadas foi sendo feita paulatinamente, e somente entre os anos 1957 e 1962 é que a produção de mercadorias no mercado brasileiro alcança seu auge.

Entre 1957 e 1962, a produção industrial brasileira chegou ao ponto mais elevado de seu desenvolvimento, acumulando uma taxa anual de 11,9%, em que desempenharam papel de destaque “os ramos de material de transporte e de material elétrico, ambos com 27% a.a., química com 16,7% a.a., mecânica com 16,5% a.a., metalúrgica com 15,6% a.a. e o de borracha com 15% a.a.” (Singer, 2007, p. 280).

Nesse estágio de desenvolvimento da indústria nacional, os demais setores industriais acumularam crescimento sempre acima do patamar de 7,5%, segundo Santos Neto (2017).

Como a totalidade do capitalismo internacional determinava a singularidade do desenvolvimento brasileiro, essa larga produção de mercadorias no mercado interno não teria sido possível se não fosse a presença da grande indústria estrangeira no Brasil. Nesse tocante, discorre Santos Neto (2017) que

(...) não há como desconsiderar que todo esse crescimento se plasmou sob a presença do capital estrangeiro e que as multinacionais cumpriram o principal papel. Nota-se a presença destacada do capital estrangeiro, especialmente na produção de veículos a motor (100%), pneus (100%), vidro (90%), produtos farmacêuticos (86%), autopeças (62%) e alumínio (48%) (Santos Neto, 2017, p. 239).

Além das forças da totalidade social, expressas no capitalismo de monopólio, as condições internas da sociedade brasileira também influenciaram no processo de industrialização por substituição de importações.

Cumprir dizer que a indústria brasileira se desenvolveu muito dependente do capital agrícola. A economia brasileira nas décadas de 1930, 1940 e 1950 era sustentada basicamente pelo complexo agrícola, ele era a principal fonte de exportação e de recursos financeiros para a aquisição de máquinas no mercado externo (Prado Jr, 1972).

Assim, além das dificuldades do país consistentes em substituir as importações, a indústria brasileira não tinha a menor condição de, simultaneamente, exportar produtos industrializados e se inserir como protagonista no cenário do capitalismo industrial internacional.

As condições objetivas de dependência através das quais o capitalismo industrial brasileiro se desenvolveu determinaram a gênese e o desenvolvimento da subjetividade burguesa brasileira: a do rentismo, da dependência e do entreguismo, que acabaram por marcar a formação do caráter e da identidade da burguesia brasileira.

A burguesia nacional pouco se importava com a condição nacional de subordinação ou dependência, porque para ela a nacionalidade jamais constituiu um valor fundamental. A nacionalidade somente tinha importância quando assegurava a ampliação do mercado consumidor para operar o processo de realização da mais valia. A burguesia nacional foi sempre sócia fiel da burguesia internacional, e como em todas as partes do planeta, ela somente poderia se manifestar como acumuladora de mais trabalho (Santos Neto, p. 243).

Como a burguesia brasileira surgiu e se desenvolveu como obra do capitalismo internacional, não tinha compromisso com os efetivos interesses nacionais e se realizou como uma expressão da desnacionalização da economia brasileira, em que:

A noção de uma burguesia nacional de pouco alcance, é capaz de realizar as tarefas que a burguesia monopolista levou a cabo não resiste, por sua vez, à menor análise. [...] Trata-se, principalmente, de ver que a atuação da política da chamada “burguesia nacional” expressa seu atraso econômico e tecnológico e corresponde a uma posição reacionária, mesmo em relação ao desenvolvimento capitalista (Marini, 2000, p. 100).

Para essa burguesia, o processo de industrialização baseado na substituição de importações teria, na compreensão de Saviani (2019), um fim em si mesmo: não depender das manufaturas estrangeiras. Nesse sentido, se diferenciando da perspectiva do operariado, que almejava que fosse apenas uma fase rumo à nacionalização das empresas estrangeiras. Desse modo, foram acentuadas as contradições de interesses de classes.

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantaram nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária financeira bancária agrária educacional etc. Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente (Saviani, 2019, p. 362).

Além da burguesia, o capitalismo industrial dependente também determinou a gênese e a evolução do proletariado brasileiro, para quem a indústria de substituição de importados era apenas uma fase do desenvolvimento. Superada esta fase, a luta do proletariado aspirava a nacionalização das empresas estrangeiras e, conseqüentemente, elevação de ganhos salariais e melhores condições de trabalho, o que não ocorrera na prática.

Todavia, a totalidade social que se expressava no capitalismo de monopólio norte-americano e os interesses da classe que dominava a riqueza material no Brasil foram maiores e deram continuidade ao capitalismo industrial dependente através do fortalecimento das empresas estrangeiras. O projeto de nacionalização das empresas estrangeiras foi subsumido pelo projeto de internacionalização do mercado brasileiro.

Ao lado desse processo de internacionalização da indústria brasileira, a urbanização transformou os trabalhadores do campo em exército de reserva de força de trabalho.

Burguesia dependente e trabalhadores assalariados precarizados são a personificação da objetividade da internacionalização do capitalismo industrial brasileiro: capital industrial dependente e força de trabalho assalariada.

Além da economia, o complexo da política brasileira expressou tanto as determinações da totalidade social quanto das condições internas da sociabilidade brasileira daquele momento histórico.

Em uma perspectiva global, o capitalismo havia alcançado sua forma monopolista. Esse estágio econômico do capitalismo superou a forma liberal de estado do capitalismo concorrencial. Todavia, o capitalismo monopolista se realizava politicamente nos países dependentes através das formas de estados intervencionistas.

Desde o governo de Getúlio Vargas até os governos militares, o Estado brasileiro passou a assumir essas feições intervencionistas, conforme preleciona Saviani (2019), ora como nacional autoritário, ora como nacional desenvolvimentista, ora como internacional autoritário.

Além da totalidade social, as condições objetivas internas da sociabilidade brasileira marcaram a constituição do Estado brasileiro determinando a forma como o estado intervencionista poderia se realizar, enquanto nacionalismo autoritário; nacionalismo desenvolvimentista, ou internacionalismo intervencionista. Assim classifica Pereira (1977):

a) Nacionalismo autoritário (civil ou militar), de imediato lembrando, a respeito, o Estado Novo; b) internacionalismo liberal, vigente nos anos do governo Dutra; c) nacionalismo liberal, vigente desde o retorno de Vargas por vias eleitorais, em 1951, até a revolução de 64. Apesar do interregno do governo “tampão” de café filho e do controvertido governo Kubitschek, essa forma de regime consiste na vigência do chamado “modelo” nacional desenvolvimentista; d) internacionalismo autoritário (em sua vertente militarista) vigente desde a revolução de 64 aos dias atuais. As denominadas “conjunturas de redemocratização” constatáveis na “etapa contemporânea” da formação social brasileira são mais do que conjunturas, em sentido estrito: consistem na vigência da modalidade liberal tanto do nacionalismo como do internacionalismo (econômicos) como formas de regime (Pereira, 1977, p. 115-116).

Convém dizer que essas formas de estado intervencionistas correspondem com o movimento de desenvolvimento do capitalismo de monopólio que se realizou na forma de capitalismo dependente no Brasil.

O governo de Getúlio Vargas representou, no campo político, a gênese da realização do capitalismo monopolista no Brasil. Em sua gestão, o Estado realizou seu caráter intervencionista naquilo que se fora denominado de nacionalismo autoritário civil.

Já o governo de Juscelino Kubitschek, apesar de ser considerada uma gestão nacional desenvolvimentista, acentuou a presença do capitalismo monopolista no Brasil. Eis que promoveu políticas de incentivos e apoios às empresas internacionais, tornando o processo de industrialização de substituição de importação cada vez mais internacional e dependente, em detrimento do incentivo nacional:

Em lugar disso, utilizou-a para completar o processo de substituição de importações atraindo as empresas estrangeiras para implantar, então, as indústrias de bens de consumo duráveis. Esse tipo de indústria, por ser de capital intensivo, exige grandes somas de investimentos. Assim, sua implantação imediata só foi possível por meio das poderosas empresas internacionais. Estas tenderiam, em seguida, a dominar o panorama econômico do país, absorvendo ou colocando sob sua órbita boa parte das empresas nacionais (Saviani, 2019, p. 351).

Extraí-se assim que, a ideologia política denominada de nacionalista por Juscelino não parecia encontrar correspondência com o modelo desnacionalizante de economia que efetivamente fora operado por ele.

Foi precisamente essa contradição entre a ideologia política e a economia no governo de Juscelino que foi superada com o golpe de 1964:

[...] o golpe de 1964 representa o dobre de Finados no discurso nacionalista e da afirmação da existência de uma burguesia nacional; ele implica a sacralização do poder das multinacionais e do capitalismo monopolista no território brasileiro e representa o processo de subordinação da força de trabalho aos imperativos de comando do capital de uma maneira muito mais elevada. (Santos Neto, 2017, p. 241-242).

Dessa forma, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista deu lugar à doutrina da interdependência. No entanto, insta mencionar que o golpe representou ruptura em uma perspectiva política, mas não em uma dimensão econômica. Em verdade, fora necessária a ruptura política para a plena continuidade do modelo econômico em voga.

Segundo Saviani (2013, p. 187) “a ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, uma vez que a persistência dos grupos que então controlavam o poder político formal tendia a uma ruptura no plano socioeconômico”. Como houve essa continuidade no plano econômico, houve também tendência de continuidade no plano educacional, através da legislação, o que será posto a lume ao longo deste capítulo.

O golpe apenas reafirmou o caráter de classe do Estado. A derrota de uma frágil tentativa de se forjar no Brasil um Estado nacionalista reformista revelou que o Estado, conforme Marx

e Engels (2021), não passa de um comitê daquela classe que domina a riqueza material, no caso brasileiro, da burguesia internacional e nacional.

Através do golpe de 1964 foram retiradas as resistências sociais e a economia desnacionalizante seguiu seu caminho de desenvolvimento desembocando naquilo que passou a ser chamado no Brasil de capitalismo de mercado dependente e associado.

A ditadura militar no Brasil que teve início seu início em 1964, e adveio por meio de um golpe de estado que destituiu o presidente João Goulart. Este representava o populismo de esquerda, e levantava ideais como o de trabalhismo, razão pela qual encontrou forte resistência das camadas conservadoras da sociedade naquele momento.

Com a crise econômica que o país vivera a partir de 1960, ficou fácil para esses setores conservadores influenciarem os próprios trabalhadores contra esses ideais populistas, e portanto, contra Jango.

O governo militar também interferiu no panorama educacional do país, e pouco mais de duas décadas de governo militar representou, para Guiraldelli (2019), no âmbito educacional, “a repressão, a privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal (...)”.

As ideias advindas da teoria do capital humano influenciaram fortemente a educação nesse período. Ideias de que investimentos em educação e instrução corresponderiam a um aumento da produtividade da força de trabalho, além da possibilidade de investimentos estrangeiros no segmento educacional do país por meio de organismos internacionais como BID, BIRD, USAID. “Os acordos MEC-Usaid tiveram o efeito de situar o problema da educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura.” (Romanelli, 2019, p. 203).

Nessa mesma toada, que os postulados da teoria do capital humano influenciaram nas políticas e práticas educativas no Brasil. Após o golpe empresarial-civil-militar de 1964, deram os direcionamentos às reformas implementadas. Nesse tocante, discorre Frigotto que

No plano da política, de forma autocrática, o economicismo serviu às forças promotoras do golpe, da base conceitual e técnica à estratégia de ajustar a educação ao tipo de opção por um capitalismo associado e subordinado ao grande capital. A Reforma Universitário de 1968 e, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1970, corporificam a essência desse ajuste (Frigotto, 2010, p. 46).

Medidas baseadas na teoria do capital humano¹⁵ e oriundas dos acordos internacionais da qual o Brasil foi signatário influenciaram a educação nesse período em uma tentativa de atender às demandas do grande capital. No entanto, geraram uma grande crise local. Em um cenário de desenvolvimento de industrialização, havia expectativas de que, através da escolarização as camadas sociais mais menos favorecidas pudessem ascender socialmente. Desse modo, cresceu-se a pressão popular pelo acesso ao ensino, em especial, ao nível superior.

Nesse passo, os estudantes, orientados por entidades estudantis pretendiam continuidade no plano desenvolvimentista nacional que fora enterrado pelo regime militar, e criaram focos de resistência à ditadura militar nas universidades (Saviani, 2013). Assim, foi gerada uma crise que estrangulou em 1968, que acabou desembocando no Ato Institucional nº 5, no Decreto nº 477, de 1969, que foi um regramento repressivo a professores e estudantes considerados subversivos, além da reforma universitária e a do 1º e 2º graus, que agora se passa a analisar.

3.2.1 A Reforma do ensino secundário (Lei nº 5692 de 1971)

As reformas educacionais no Brasil são, em última análise, uma determinação da totalidade social do capitalismo internacional, assim, é necessário compreender que a legislação educacional é sempre resultado de múltiplas determinações históricas que devem ser levadas em consideração quando da sua análise.

Assim, tem-se que o período de vigência do golpe empresarial-civil-militar vai influenciar a legislação educacional, representando as demandas daquele momento histórico, que a propósito, foi marcado por uma economia baseada na industrialização dependente e associada (Saviani, 2019) e por um Estado intervencionista e autoritário.

O processo de desenvolvimento do capitalismo vai refletir na educação, na tentativa de subsumi-la à sua lógica. Discorre Tonet (2012)

Podemos dizer que a esfera da educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento. E que ele envidará todos os esforços para subsumir à sua lógica toda e qualquer iniciativa, mesmo aquelas que, em princípio lhe poderiam ser contrárias (Tonet, 2012, p. 17).

¹⁵O capitalismo industrial tornou o trabalho um complexo muito mais desenvolvido do que o capitalismo mercantil. Com a complexificação do trabalho, a educação do trabalhador foi chamada a cumprir um papel mais importante no processo produtivo. Assim, na década de 1950, no contexto do pós-guerra, Theodoro Schultz expressou essa relação da educação com o processo produtivo através de sua teoria do capital humano. A educação do trabalhador passou a ser um dos fatores preponderantes para o desenvolvimento ou subdesenvolvimento dos países. No Brasil, conforme Frigotto (2010), especialmente no contexto do milagre econômico, a teoria do capital humano foi apropriada como elemento de desenvolvimento e equalização social.

É nesse contexto que as reformas educacionais implementadas no período vão determinar novas feições à educação, atribuindo-lhe caráter produtivista, em sintonia com o modelo econômico de países de capitalismo central, como os Estados Unidos.

Foi nesse espírito que foi instituída, entre outras reformas que ocorreram no período, a promovida pela Lei nº 5692/1971, que reformou o ensino primário e o secundário, este último, pretendendo “substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória do Ensino Médio, dessa forma, todos teriam uma única trajetória” (Kuenzer, 2000, p. 32).

Assim como ocorreu nas outras, não foi diferente com a reforma em tela, as mudanças foram motivadas por transformações que se deram no âmbito do trabalho:

(...) determinadas pelo crescente desenvolvimento industrial, a reforma do governo militar propôs ajuste à nova etapa do desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro. A euforia do “tempo do milagre” apontava para o ingresso do Brasil no bloco do primeiro mundo, através do crescimento acentuado da economia: expectativa do desenvolvimento industrial com suas cabeças produtivas levava a antever significativa demanda por força de trabalho qualificada, notadamente no nível técnico (Kuenzer, 2000, p. 29).

Conforme já mencionado, tendo o golpe empresarial-civil-militar sido impulsionado para possibilitar a continuidade do plano econômico em vigor, a Lei em referência teve trâmite e aprovação apressadas no Congresso Nacional nos anos de maior repressão do regime. Sua redação fora elaborada por um grupo de trabalho instituído pelo governo militar e teria passado por poucas discussões úteis no parlamento. Em um momento em que a educação exigia fortes investimentos e ampla discussão com educadores e educadoras, o governo se limitou a ampliar o clientelismo para a iniciativa privada e elaborar projetos de gabinete. (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007).

Quanto à inspiração ideológica, enquanto a Lei nº 4024/61 tinha cunho liberalista, a Lei nº 5692/71 emanara ideais tecnicistas, em alinhamento com as ideias do grupo de militares e tecnocratas que ascenderam ao poder em 1964 e sob a influência produtivista da teoria do capital humano. Sobre as características do tecnicismo, são evidenciadas, segundo Saviani (2013) no:

[...] princípio da não duplicação de meios para fins idênticos e com seus corolários tais como a integração (vertical e horizontal), a racionalização-concentração, a intercomplementariedade; o princípio da flexibilidade, da continuidade-terminalidade, no aproveitamento de estudos etc., bem como medidas como a departamentalização a matrícula por disciplina um sistema de créditos, a profissionalização do segundo grau, o detalhamento curricular e tantas outras indicam uma preocupação com aprimoramento técnico, com a eficiência e produtividade. (Saviani, 2013, p. 193).

Para o autor suso citado, a reforma do ensino secundário, em suma, teria reproduzido os objetivos da LDB de 1961. No entanto, o espírito norteador da lei que reorganizou o ensino na vigência do regime militar, era diverso, o que será exposto adiante. Daí a razão pela qual a letra da norma não deve ser considerada desconectada da realidade objetiva, devendo ser compreendida sempre na associação do texto legal ao seu contexto.

Debruçando-se sobre o texto legal, cumpre pincelar que, enquanto a LDB de 1961 enumerou um rol de sete alíneas de objetivos, a Lei nº 5692/71 enxugou e apresentou apenas um objetivo geral, que se encontra exposto no artigo 1^a, que ora reproduz-se em sua literalidade

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.¹⁶

Verifica-se que não houve distinção de objetivos para os diferentes níveis (1º e 2º graus), todavia, é possível colher da dicção do artigo 21 da Lei nº 5692/71 que o ensino de 2º grau destinava-se à dita “formação integral do adolescente”.

Já no que tange ao currículo, convém trazer à baila que a novel legislação reestruturou o ensino, passando então a reunir vários ramos anteriores em um mesmo sistema. Desse modo

Os currículos do 1º e 2º graus passam a ter duas partes: uma de núcleo comum, com disciplinas obrigatórias em todo o país e outra diversificada, segundo peculiaridades locais, planos dos estabelecimentos e diferenças individuais dos alunos. Uma nova concepção de diferenciação escolar surge, pois não se trata mais de uma segmentação externa aos cursos, segundo os modelos das colunas. A diferenciação não deixa de existir; ela passa para um nível diferente: o nível da composição curricular, aproximando-se da opção norte-americana de escola única diferenciada (Machado, 1989, p. 211-212).

Malgrado a disposição legal apontando para a formação integral e da estruturação do currículo do segundo grau exposta nos artigos 4º e 5º sendo composta por uma parte de educação geral e uma parte de formação especial, chama a atenção o comando do artigo 5º, §1º, b, que a parte diversificada do currículo de 2º grau predomine à de educação especial. Senão, veja-se a integralidade do artigo 5º da Lei nº 5692/71

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento,

¹⁶BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 abr. 2023.

ordenação e seqüência, constituirão para cada grau o currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores.

17

Não bastasse, o §2º do mesmo dispositivo elenca que a parte de formação especial de currículo, no 2º grau, terá como objetivo a habilitação profissional, sendo fixada em consonância com o mercado de trabalho.

É mister mencionar que a norma, expressamente, dispõe em seu §3º que apenas de forma excepcional a formação especial do currículo poderá ter o caráter de aprofundamento de estudos gerais, que seria para supostamente atender à aptidão específica do estudante e deveria ocorrer sob orientação de professores.

Assim, tem-se que a pretendida formação integral do adolescente cursante do 2º grau é posta em xeque, haja vista a expressa prioridade legal da formação especial do currículo, que é voltada para a habilitação profissional dos alunos em detrimento do acesso aos conhecimentos gerais, que possibilitam o efetivo acesso ao nível superior.

Prosseguindo com a análise, afigura-se como indispensável trazer à baila o papel do Conselho Federal de Educação, a quem a lei destinou a tarefa de elaboração da estrutura dos currículos de ensino relativas às matérias que comporiam o que foi denominado de núcleo comum. Já aos Conselhos de Educação, restou a tarefa de, nos seus respectivos sistemas de ensino, estadual e municipal, elencar as matérias do currículo que as instituições de ensino podem escolher como diversificadas.

No entanto, chama a atenção o artigo 64 da Lei nº 5692/71, que transcreve-se na íntegra:

¹⁷BRASIL. Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 abr. 2023.

Art. 64. Os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados.¹⁸

Ocorre que, da dicção do preceito normativo se extrai a possibilidade dos Conselhos de Educação, no âmbito de seus sistemas de ensino, validarem experiências pedagógicas realizadas como equivalentes aos níveis de ensino. Isto é, enquanto dá abertura ao ensino profissionalizante, que pode ser realizado por meio de experiências de aprendizagem em fábricas, por exemplo, escanteia o ensino regular escolar e o acesso ao conhecimento em geral.

Insta mencionar ainda sobre o financiamento, enquanto a lei coetânea que promoveu a reforma universitária foi silente sobre essa temática, a legislação em comento destinou um vasto rol, composto de 22 artigos para versar sobre o financiamento educacional (Artigos 41 a 63).

Essa diferença parece se dar, especialmente, porque os organismos internacionais que influenciavam na educação tinham mais interesse na etapa de educação primária e secundária que na universitária, tendo em vista que

[...] num país dependente como o Brasil, exigiria um aumento no nível geral de escolaridade do trabalhador, mas, por sua vez, esse aumento teria de ser concedido, de forma compatível com a posição periférica de nossa economia: a industrialização crescente exige uma base de educação fundamental e algum treinamento, o suficiente para o indivíduo ser introduzido na manipulação de técnicas de produção e aumentar a produtividade, sem, contudo vigor ter sobre o processo nenhum controle nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que o nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, ela é interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão de obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata (Romanelli, 2017, p. 245).

Sustenta Gomes *et. al* (2017, p. 178) que a compulsoriedade da profissionalização no ensino médio em verdade seria o requentado discurso “da “modernização” e do ajustamento da economia nacional, centrada na qualificação da massa trabalhadora para os empregos de menor cotação social”.

Foi nessa perspectiva de formações técnicas aligeiradas que, ante a reserva material dada pela Lei nº 5692/71, o Conselho Federal de Educação, editou pareceres para regulamentá-la.

¹⁸Ibidem.

3.2.3 Outras regulamentações: os pareceres do Conselho Federal de Educação e a Lei nº 7.044/1982

Foi por meio do Parecer nº 45/1972, estabeleceu 130 opções de habilitações técnicas e definindo seus currículos. O documento prevê profissionalização em cursos bastante segmentados e superficiais como “*classificador de produtos vegetais*” e “*carne e derivados*”.

Os conteúdos fragmentados desses cursos eram elaborados de acordo com a execução das tarefas de cada ocupação profissional, focada em uma aprendizagem que privilegiava as formas de fazer, com vistas ao atendimento da demanda produtiva taylorista-fordista, baseada em um processo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica (Kuenzer, 2000).

A despeito das diretrizes legais do segundo grau de formação profissionalizante para o mercado de trabalho, as escolas privadas continuavam a oferecer uma formação de cunho propedêutico com vistas à preparação para ingresso de alunos no ensino superior.

É de dizer que sobreveio ainda o Parecer nº 76/1975 do Conselho Federal de Educação autorizou expressamente, já nos seus dois primeiros artigos, a modalidade de educação geral, conforme se lê:

- 1º - o ensino de segundo grau, visando à formação de adolescentes deverá conciliar a educação geral e a qualificação para o trabalho.
- 2º - os concluintes desse grau de ensino deverão estar aptos a:
 - a) a prosseguir seus estudos

A autorização paralela da formação geral fora sedimentada posteriormente pela Lei nº 7.044/1982, que implementou algumas mudanças na lei anterior, mas não chegou a ser propriamente uma reforma na etapa de ensino estudada.

Foi utilizada a expressão “qualificação para o trabalho” aposta na Lei nº 5692/71, foi suavemente substituída por “preparação para o trabalho”, encerrando o período de compulsoriedade formal da profissionalização do ensino médio, com ênfase novamente na formação geral.

No entanto, assevera Kuenzer (2000, p. 23) que a regulamentação legal foi apenas a materialização de “um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na universidade”.

Voltando-se, dessa forma, ao velho dilema da dualidade estrutural do ensino médio, que precisamente por ser histórico, não consegue ser solucionado apenas com proposições político-pedagógicas.

As mudanças que serão implementadas no complexo do trabalho a partir da década de 1990 pelas razões já sustentadas neste trabalho, vão continuar influenciando a legislação educacional do Brasil, o que será objeto de análise do próximo capítulo.

4. AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DOS ANOS 1990

Depois de atravessar as reformas dos anos 1930 e dos anos 1960, a evolução normativa do então ensino médio passou a expressar as consequências ontológicas da crise estrutural do capital. Nesse sentido, a partir dos anos 1990, o Brasil passou a organizar essa etapa da educação básica a partir das orientações da denominada política neoliberal de educação.

Neste capítulo, a evolução normativa do ensino médio será exposta na sua relação com o contexto histórico dos anos de 1990, enviesado pelas diversas reestruturações impostas pelo capital em seu atual estado de crise estrutural.

4.1 Sobre a crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva

A legislação educacional no Brasil, especificamente no ensino médio, sofreu profunda transformação a partir da década de 1990. Para compreender essas transformações convém situar a singularidade da sociabilidade brasileira no contexto da totalidade social do capital.

O ser social se desenvolveu e atravessou os modos de produção privados até chegar no seu estágio mais complexo e desenvolvido: o capitalismo. Nele, a totalidade do ser social, assume a forma de capital que, ao se desenvolver chega à sua forma mais contraditória e antagonica, o capital financeiro.

É no contexto do capital financeiro que ocorre o que Mézáros denominou de crise estrutural do capital: “a crise do capital que experimentamos hoje é fundamentalmente uma crise estrutural” (Mézáros, 2002, p. 795). Ela se distingue das demais crises cíclicas enfrentadas em outros momentos da história pelo sistema, que foram pontuais, periódicas, conjunturais (Mézáros, 2007), pois afetava simplesmente seus limites imediatos, não sua estrutura, ganhando as feições de uma crise endêmica. Ainda de acordo com Mézáros:

- (1) seu caráter é universal, em lugar de restrito a uma esfera particular (por exemplo, financeira ou comercial, ou afetando este ou aquele ramo particular da produção, aplicando-se a este e não àquele tipo de trabalho, com sua gama específica de habilidades e graus de produtividade etc.);
- (2) seu alcance é verdadeiramente global (no sentido mais literal e ameaçador do termo), em lugar de limitado a um conjunto particular de países (como foram todas as principais crises no passado);
- (3) sua escala de tempo é extensa, contínua, se preferir, permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital;
- (4) em contraste com as erupções e os colapsos mais espetaculares e dramáticos do passado, seu modo de se desdobrar poderia ser chamado de rastejante [...]” (Mézáros, 2011b, p. 795-796).

Diferentemente de crises anteriores, a atual crise do capitalismo ocorre dentro e a partir da própria forma de reprodução do capitalismo. A crise estrutural “afeta a totalidade de um complexo social em todas as suas partes constituintes” (Mészáros, 2002, p. 797). Ela afeta, mesmo que de maneiras diferentes, a produção, a comercialização, a distribuição e o consumo. Se apresenta em países de capitalismo desenvolvido, onde teve origem, mas também em países de capitalismo periférico, mais dependentes da financeirização, a exemplo do Brasil.

Trata-se “de uma crise estrutural do capital, denunciada nas estratégias de sobrevivência do capitalismo, mediante uma produção altamente destrutiva, desemprego em massa e precarização do trabalho”. (Rabelo; Mendes Segundo, 2004. p. 46)

A referida crise começa a dar seus sinais visíveis a partir dos anos de 1970, em decorrência do esgotamento do modelo de produção fordista, com a crise do petróleo e várias críticas ao Estado de Bem-Estar-Social, como se este modelo houvesse se esgotado.

A crise estrutural tem o caráter de permanente porque não encontra solução dentro do próprio capitalismo (Mészáros, 2011b). Uma das manifestações mais recentes da crise estrutural ocorreu com a crise financeira de 2008, iniciada com a bolha imobiliária. Os imóveis subiram rapidamente de valor, por conta da especulação imobiliária e a renda dos trabalhadores não alcançou o aumento.

Os bancos, por sua vez, passaram a oferecer mais crédito. Esta oferta a juros mais baixos aumentou a demanda por imóveis. Isso resultou em aumento do endividamento das famílias, que não conseguiram acompanhar a alta das parcelas. O mercado imobiliário já praticava preços artificiais, negociando acima do valor real de mercado.

Em setembro de 2008, o banco Lehman Brothers declarou falência. Rapidamente, as bolsas de valores reagiram e a crise se espalhou por todo sistema financeiro. Assim, com as consequências da crise financeira gerando prejuízos, desemprego e “falta de credibilidade”.

Diante desses reflexos de crise eram apresentadas soluções pelos defensores do livre-mercado, batizadas de pragmáticas. Entre essas saídas, passaram a apregoar que o Estado deveria se inclinar a “salvar o sistema”.

São literalmente astronômicas as somas envolvidas nessa recomendada solução ‘pragmática’ – que prega a necessidade de se ignorar a ‘preferência habitual’ pelo livre-mercado dos ‘contribuintes e jornais’ (ou seja, a solução agora defendida significa, de fato, a necessária submissão das grandes massas a esforços fiscais crescentes, mais cedo ou mais tarde). Para citar *The Economist* mais uma vez: ‘Em pouco mais de três semanas o governo dos Estados Unidos, como foi dito, expandiu seu passivo bruto em mais de US\$ 1 trilhão – quase o dobro do custo da guerra do Iraque até agora’. Bancos americanos e europeus perderam cerca de US\$ 10 trilhões. [...]. Dezenas de milhões de milhões de dinheiro público ‘injetados’, justificados em nome da alegada ‘importante lição da história’ e naturalmente a serviço da incontestável boa causa de salvar o sistema [...] (Mészáros, 2009, p. 20-21).

Assim, os mesmos defensores da mão invisível do Estado e dos ideais de intervenção mínima, que clamavam por privatizações, passaram a defender que os estados socorressem ao sistema financeiro, injetando no mercado trilhões de dólares, o que levou, sobremaneira, a um grande aumento da dívida pública estatal (Mészáros, 2009).

Como se tratava de uma crise na estrutura do capital, em que se destacava uma constante tendência de queda das taxas de lucro, foi necessário reestruturar toda a sociabilidade do capital visando recuperar seu ciclo reprodutivo. Como o trabalho é a atividade humana que fundamenta a sociedade, a reestruturação ocorreu inicialmente no campo do trabalho, denominada de reestruturação produtiva, conforme Antunes (2009), que consistiu na substituição do modelo fordista pelo modelo toyotista de produção.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2009, p. 33).

A primeira tentativa de melhorar a produção ocorreu com Frederick Taylor, em um modelo que ficou conhecido como taylorismo. Ele separou o trabalho em tarefas simples e específicas a serem cumpridas pelos trabalhadores no menor tempo possível. A produtividade era controlada pelo tempo de trabalho exigido em cada tarefa.

Esse modelo produtivo consistia em fazer com que o trabalhador empregasse o seu “maior esforço psíquico, intelectual e físico, toda a sua capacidade de concentração e destreza para a realização de tarefas que lhe competiam, tudo com o menor desgaste de suas energias, e principalmente, dentro do menor tempo possível.” (Pinto, 2007, p. 24).

Esses elementos deram a base para o modelo fordista, que se caracteriza por uma produção em larga escala, aprimorando o processo taylorista através da linha de montagem automatizada. A produção tornou-se rígida, com padrões estabelecidos, exigindo maior especialização por parte dos trabalhadores e com controle de qualidade ao final do processo. Henry Ford incentivou o consumo em massa através de melhores salários. Assim, a produção em massa contava com um consumo em massa. Nesse sentido, sintetiza Pinto (2007) que a ideia básica do fordismo era a seguinte:

[...] padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, de ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionando, por sua vez, a elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas, e portanto, dos lucros empresariais (Pinto, 2007, p. 30).

A crise do capitalismo na década de 1970, marcada pelo excesso de produção e tendência de superacumulação (Harvey, 1992) exigiu um outro modelo produtivo para conter a quantidade de mercadorias paradas. Se o anterior se caracteriza pela produção em massa de milhares de produtos idênticos, abarrotando os estoques de matérias-primas e de mercadorias, o novo modelo precisa atender à demanda específica e personalizada. Foi neste contexto que surgiu o sistema toyotista de produção, enxuto e flexível.

O toyotismo se caracteriza por manter os estoques de matérias-primas e de mercadorias próximos a zero e pela flexibilização da produção. Ele busca eficiência evitando o desperdício e adaptando-se ao mercado global. Os princípios de processo produtivo toyotista são: *just-in-time* e automação (Pinto, 2007).

Just-in-time significa que tudo na produção deve estar presente na hora exata. A matéria prima deve chegar à linha de produção na quantidade e na hora necessárias, sendo aguardada por trabalhadores que, por sua vez, esperam a sequência do processo.

A política de estoque zero exige uma comunicação ágil e precisa. As informações acerca da produção, do transporte, da fabricação e da qualidade circulam através do *kanban*. O *kanban* é um sistema de comunicação claro, simples e objetivo, em que através de pequenos cartões ou *post its* que permite visualizar o ritmo de trabalho e de produção.

O toyotismo estabeleceu a descentralização da produção que passou a ser flexível. Anteriormente, produzia-se aguardando o consumidor, agora, primeiro há o pedido pelo produto para, então, começar a produção. A produção em massa deu lugar à produção a partir da demanda; os produtos em massa cederam lugar à produção específica, sob encomenda.

Os produtos sob encomenda se tornaram produtos sob medida, gerando um mercado de bens luxuosos, satisfazendo desejos específicos de consumo.

Como a flexibilização do trabalho representa a flexibilização das condições de trabalho. A financeirização da economia ocorre em paralelo à flexibilização do trabalho. Estes dois movimentos são possíveis graças aos avanços tecnológicos e nas tecnologias de comunicação.

Assim, surge uma nova modalidade de trabalho precarizado: o flexibilizado, que se expressa na forma de trabalho plataformizado. É o trabalho que se desenvolve a partir das plataformas digitais. O mais representativo deste modelo de trabalho é a empresa Uber. Daí a

condição de “trabalho uberizado” ou da “uberização do trabalho”, uma das expressões mais marcantes do novo proletariado na era digital (Antunes, 2018).

A reestruturação do trabalho, com o modelo toyotista de produção, reverbera sobre outras áreas diretamente ligadas à produção, especialmente, a educação. Então, o trabalho flexível exige um trabalhador com qualidades capazes de responder às exigências da produção flexível. É neste sentido que a educação contemporânea cumpre seu papel.

Corroborando Behring que:

[...] A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais - elemento que também desconstrói as identidades, jogando os indivíduos numa aleatória e violenta luta pela sobrevivência [...] (Behring, 2008, p. 37).

Assim, a adesão às políticas neoliberais, especialmente em países de capitalismo periférico como o Brasil, resulta no agravamento de problemas econômicos e sociais já existentes, “impondo à classe trabalhadora, a precarização dos serviços públicos e flexibilização dos seus direitos, mediante o aumento da informalidade e do desemprego estrutural”. (Pinto, 2007, p. 45).

O trabalho flexível se efetiva através da flexibilização das leis trabalhistas (ROSSO, 2017). Desse modo, a legislação trabalhista foi sendo flexibilizada, alterando a jornada e as condições de trabalho, adequando as relações de trabalho às novas exigências do capitalismo contemporâneo. Paralelamente,

“a educação não ficou impune aos ditames do capital para garantir sua permanência de domínio mundial nas relações mercantis, sendo invadida por ideologias e modelos como forma de manter a (des)ordem do capital, além de ser responsabilizada pela oferta de respostas a problemas como desemprego, questões ambientais, dentre outros” (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p. 208).

Desse modo, houve a flexibilização da educação, com aumento de horas do aluno em sala de aula e redução do conteúdo de disciplinas científicas, ou seja, a flexibilização dos currículos nas escolas públicas. Ao mesmo tempo em que houve a flexibilização e precarização da atividade docente.

Todas as medidas de ajuste fiscal e de flexibilização do trabalho, da educação e do direito têm consequências econômicas, políticas e sociais. Ao dar-se prioridade a medidas que garantam maior concentração de riqueza e continuidade do capital, são aniquilados direitos e precarizadas as condições de trabalho. Consequentemente, há impactos políticos e sociais com menor renda de trabalhadores e maior número de desempregados.

A seu turno, reestruturação produtiva exigiu uma reestruturação do estado e da educação. A educação, neste contexto, deve atender às demandas do trabalho no capitalismo. A educação é então voltada para o trabalho que gera valor. Não mais qualquer trabalho, mas precisamente aquele em condições de flexibilização.

Tanto as novas relações de trabalho quanto a educação para o trabalho dependem de um ente essencial no capitalismo: o Estado, o qual Marx e Engels (2010) afirmaram que é o comitê gestor da burguesia.

No contexto da crise estrutural do capital, o Estado é o agente das políticas neoliberais, das reformas no trabalho e na educação, e da garantia legal de que essas reformas serão aprovadas e implementadas, exercendo papel essencial de complementaridade no sistema metabólico do capital gerindo os antagonismos da relação capital-trabalho, na medida em que

[...] expõe a mesma divisão do trabalho hierárquico/estrutural das unidades reprodutivas econômicas. Assim, ele é literalmente vital para manter sob controle (ainda que incapaz de eliminar completamente) os antagonismos que estão sempre surgindo da dualidade disruptiva dos processos socioeconômicos e políticos de tomada de decisão sem os quais o sistema do capital não poderia funcionar adequadamente. Tornando sustentável (enquanto permanecer historicamente sustentável) a prática metabólica de atribuir ao “trabalho livre” o cumprimento de funções rigorosamente econômicas numa condição incontestavelmente subserviente, o Estado é o complemento perfeito das exigências internas desse sistema de controle sociometabólico antagonicamente estruturado (Mészáros, 2002, p.122).

O Estado depende de agentes internos e externos. Agente internos são capitalistas ou seus representantes capazes de dar uma forma legal às demandas do capitalismo contemporâneo. Esta forma legal é dada pelo direito.

Noutra banda, os agentes externos, são os capitalistas e seus representantes capazes de pressionar um país a implementar as políticas neoliberais. Essa pressão pode ser como forma de exigência para acordos econômicos ou por meio de recomendações.

Vale dizer que o neoliberalismo não é apenas uma doutrina econômica, é uma forma de organização econômica e social, consoante Dardot e Laval (2016) denominam de racionalidade neoliberal, na qual a lógica do capital é estendida a todas as esferas das relações sociais existentes.

O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional são instituições que cumprem um papel de destaque na indicação/imposição das políticas e ajustes neoliberalistas. De acordo com Borón: “[...] O BM e o FMI se converteram em um gigantesco *thinktank* do neoliberalismo [...]” (Borón, 1995, p. 94-95). Ainda segundo o mesmo autor, estas instituições e seus economistas existem:

[...] para apoiar a pregação neoliberal de seus porta-vozes e para cercar com uma aura de cientificidade tecnocrática as pressões que suas autoridades máximas exercem sobre os governos. Esta seria então a função ideológica que cumprem as instituições surgidas no Bretton Woods, destinadas a: a) converter ao neoliberalismo no seu senso comum não já de uma época mas de toda a humanidade, fora do qual só existe a loucura, o erro ou o mais obcecado dogmatismo, com o qual se coloca em mãos das classes dominantes uma poderosíssima ferramenta de controle político e social; b) converter ao capitalismo, na culminação da história humana, a “última” e mais elevada forma de organização econômica e sociais jamais conhecida na história” (Borón, 1995, p. 95).

Por se tratar de duas grandes instituições e por contarem com tantos economistas e intelectuais a seu serviço, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, acabam transmitindo um ar de cientificidade, omitindo as práticas neoliberais como uma poderosa ferramenta de controle político e social, exigindo a adoção do ajuste, por parte dos países dependentes, como o Brasil.

Em paralelo, outras organizações e encontros fazem o mesmo papel, sem as condições de impor o neoliberalismo diretamente, o fazem de forma velada, como sugestão de adoção das mesmas políticas. Dentre as quais, podemos mencionar “A conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, que tinha como bandeira a universalização do ensino básico. Nesse sentido, infere-se que

[...] ao mesmo tempo em que se propõe a universalização da educação como meta principal em termos mundiais, existem, nas próprias declarações, limites e controvérsias para a abrangência de tal intento. Apesar do discurso atraente e aparentemente “progressista”, percebe-se, claramente, que há uma negação da universalidade da educação, ao reduzir a magnitude de aprendizagem de acordo com as possibilidades e a cultura de cada país. Outro aspecto que nos permite desmistificar a retórica acima se refere à defesa da proclamada universalidade disponível, que exige, como contrapartida, o compromisso dos países envolvidos com os ajustes e as reformas nas políticas educacionais (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p. 17).

Desse modo, o Estado também precisa se moldar às políticas neoliberais. A partir dessa nova orientação, políticas de Bem-Estar-Social ou de neodesenvolvimentismo deveriam ser abandonadas em função das políticas de ajuste neoliberal.

O neoliberalismo não admite concessões, e passa a ser adotado como um programa para o Estado, incidindo sobre a economia e a política, alcançando toda a sociabilidade humana. Nestas circunstâncias, o trabalho e a educação se tornam áreas privilegiadas desse ajuste neoliberal. O trabalho porque é a categoria que gera valor (Marx, 1979). Estamos falando do trabalho abstrato, do trabalho vivo. E a educação porque a educação contemporânea dos filhos dos trabalhadores está diretamente relacionada ao trabalho abstrato.

Com a adoção das práticas promovidas pelos organismos internacionais e nas conferências do Movimento Todos pela Educação, os países em desenvolvimento vão implementar reformas em seus sistemas educacionais para se adaptarem às exigências externas,

que têm também o fito de reduzir gastos dos estados com educação, culminará cada vez mais na inserção do setor privado na educação e em propostas de formação aligeirada para os estudantes oriundos da classe trabalhadora. Nesse sentido:

Na promoção desse Programa de Educação para Todos, o capital reforça o empresariamento da educação, com desdobramentos sobre as reformas educacionais nos países periféricos. O ideário (anti)pedagógico da Educação para Todos é, pois, o receituário imposto pelo capital, representado pelos organismos internacionais sob a regência do Banco Mundial, para a educação dos países pobres. Esse ideário resgata, com novas feições, a teoria do capital humano como paradigma da formação aligeirada da classe trabalhadora, sob o viés mercadológico da empregabilidade (Rabelo; Jimenez; Mendes Segundo, 2015, p.10).

As reformas neoliberais devem passar pelo Estado, como políticas educacionais ou como políticas públicas para educação; e como as políticas relacionadas ao trabalho, as relações de trabalho.

Ao tratar do trabalho e da educação como áreas prioritárias, o neoliberalismo evidencia a íntima relação entre as dimensões desses dois complexos sociais. O Estado conta com duas maneiras para garantir a adoção do ajuste neoliberal. Primeiro, conta com seu braço coercitivo, exercido, através do direito e da polícia, do braço armado estatal, sendo a força que detém para efetivar suas políticas. Importante lembrar que o Estado liberal se apresenta como Estado democrático de direito.

4.2 Do Estado de Bem-Estar-Social ao Neoliberal

Em Marx e Engels temos que a vida material dos indivíduos dá a base de formação e constituição do Estado, logo, este é determinado pelo modo de produção capitalista e suas relações sociais a ele inerentes, notadamente, às lutas de classes.

Após a Segunda Guerra Mundial e a conseqüente devastação de parte do continente europeu, a política popularizada e implementada pelos Estados Unidos e seus aliados foi o Estado de Bem-Estar-Social, período em que

[...] o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para que fosse lucrativa. O Estado tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, e tinham, ainda, o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário era complementado pelos governos através da seguridade social, assistência médica, educação, habitação (Peroni, 2003, p. 22).

Assim, o Estado de bem-estar social, como ficou conhecida essa forma histórica, não foi mera liberalidade dos governos, mas tinha sua razão de ser no impulsionamento da lógica capitalista. As origens desse modelo podem ser encontradas na orientação econômica keynesiana e no *New Deal*, um programa de medidas econômicas levadas adiante pelo então presidente Franklin Delano Roosevelt. Este programa visava superar as consequências da crise da Grande Depressão, eclodida em 1929.

O programa do *New Deal* estabelecia que o Estado investiria em grandes obras estruturais; seria comprador e distribuidor de produtos agrícolas; e estabeleceria novas regras para o trabalho. Entre essas regras estavam a redução da jornada de trabalho, o aumento de salário e o seguro-desemprego. A principal característica do *New Deal* é a intervenção do Estado na economia (Mazzuchelli, 2009).

Justamente este aspecto da intervenção do Estado na economia seria retomado e aprofundado no Estado de Bem-Estar-Social, diante de uma crise que devastou parte da Europa durante e após a Segunda Guerra.

A crise estrutural do capital exigia uma solução. Apesar de a crise ser estrutural, as soluções propostas se encontravam sempre dentro do próprio capitalismo. São proposições que são denominadas de reformistas: pois procuram reformar o capitalismo, e não superá-lo. Por isso, podem ser compreendidas, na perspectiva do trabalhador, como medidas contrarreformistas.

O Consenso de Washington foi um momento determinante para a adoção das políticas neoliberais, e as principais críticas do neoliberalismo eram em relação ao Estado de Bem-Estar-Social. Como forma de combatê-lo, propugnavam ideias de que se tratava de um Estado intervencionista que cerceava a liberdade individual. De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo “[...] Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]” (Anderson, 1995, p. 9).

De acordo com BEHRING (2008), um dos grandes perigos do Estado de Bem-Estar-Social “[...] está no impulso aos movimentos sociais em torno de suas demandas. E a conclusão é: mais mercado livre e menos Estado social [...]” (Behring, 2008, p. 58). Então, não apenas por intervir na economia, mas porque, intervindo, possibilita maiores ganhos para trabalhadores.

A partir de experiências de ajuste fiscal no Chile, nos Estados Unidos e no Reino Unido, estabeleceu-se um consenso em torno de medidas econômicas a serem adotadas por países latino-americanos. Os governos de Augusto Pinochet, Ronald Reagan e Margaret Thatcher implementaram o neoliberalismo em seus respectivos países (Harvey, 2008).

O economista inglês John Williamson sistematizou as políticas do Consenso de Washington em dez recomendações:

1. Déficit fiscal.
2. Prioridade de despesas públicas.
3. Reforma tributária.
4. Taxas de juros.
5. Taxas de câmbio.
6. Política comercial.
7. Investimento estrangeiro direto.
8. Privatização.
9. Desregulamentação.
10. Direitos de propriedade (Williamson, 2002, tradução nossa).

O neoliberalismo oferece as justificativas para intervenção do Estado assumindo as políticas neoliberais. O principal argumento é em relação à dívida do Estado. O Estado não pode se endividar e suas políticas devem ser reduzidas (Bresser-Pereira, 1997). Assim, a principal justificativa para a América Latina implementar o ajuste neoliberal foi a inflação.

Então, mesmo sem experimentar o Bem-Estar-Social, o Brasil adotou as políticas de ajuste neoliberal, que iam na contramão das necessidades do país, no período de redemocratização.

Esse período é denominado por Peroni (2003) como política social sem direitos sociais, em que a política social “por um lado, nunca havia recebido tanto acolhimento por parte de uma Constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988, por outro, simplesmente não viu esses direitos praticados e nem mesmo regulamentados” (Peroni, 2003, p. 51).

Assim, inobstante os direitos sociais arrolados no art. 6º da Constituição Federal de 1988, o que se experimentou no país foi a desregulamentação do mercado, a financeirização da economia, o livre mercado e, em consequência, maior precarização das relações de trabalho.

A fim de apresentar a relação entre trabalho e educação, convém mencionar o Decreto 2.208/97; o Decreto 5.154/04, a Lei 13.415/17 e a Emenda Constitucional nº 95. É preciso completar este rol com as duas leis que tratam, especificamente, das relações de trabalho.

A primeira foi a Lei Nº 13.429/17 “[...] que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.” Estabeleceu-se, legalmente, o trabalho temporário e a terceirização irrestrita, isto é, a terceirização de atividades fins.

A segunda foi a Lei Nº 13.467/2017 que “Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) [...] a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho”. A Reforma Trabalhista foi a maior alteração da CLT desde sua origem em 1943.

As duas leis - a Lei da Terceirização Irrestrita e a Lei da Reforma Trabalhista - precisam ser compreendidas no mesmo contexto de retomada das reformas neoliberais. Elas tiveram como intenção adequar a legislação trabalhista brasileira às demandas do capitalismo contemporâneo, através da flexibilização do trabalho. De acordo com Behring

[...] A reestruturação produtiva, como sabemos, vem sendo conduzida em combinação com o ajuste neoliberal, o qual implica a desregulamentação de direitos, no corte dos gastos sociais, em deixar milhões de pessoas à sua própria sorte e “mérito” individuais (Behring, 2008, p. 36).

O resultado mais evidente foi a precarização das relações de trabalho e o aprofundamento do desemprego, desencadeado pelo ajuste fiscal implementado ainda em 2015, por Joaquim Levy, Ministro da Economia.

4.3 Algumas das reverberações da crise estrutural do capital no trabalho, na educação e no direito em âmbito nacional

O estado de crise estrutural da totalidade social determina as relações recíprocas entre as totalidades parciais do trabalho, educação e direito:

[...] mesmo o mais primitivo dos patamares do ser social representa um quanto o complexo como um todo com suas partes, estão em ininterruptas inter-relações. Destas desdobra-se o processo de reprodução do complexo como um todo em questão e, de fato, de maneira a que também os complexos parciais — claro, apenas relativamente — se reproduzem independentemente, contudo, em todos esses processos a reprodução do todo em questão constitui o momento predominante nesse sistema multifacético (Lukács, 2018. p. 120)

Desse modo, por ser uma crise que acontece no próprio metabolismo do capital (Mészáros, 2011b) ela afeta tudo o que está envolvido direta e indiretamente por esta dinâmica. Em função disso, as relações de determinações recíprocas entre os complexos do trabalho, educação e direito vão pressupor todas as consequências ontológicas da crise estrutural do capital e os complexos parciais vão expressar as características da agudização do capital.

O trabalho expressa a crise estrutural do capital na medida em que, ao produzir o valor, se realiza na forma mais precarizada do trabalho assalariado. As reformas do trabalho, operadas

pelo capital, mediadas pelo Estado, são uma expressão da crise estrutural do capital e das respostas que foram apresentadas à crise.

A educação mantém, assim como o trabalho, sua função precípua dentro do capitalismo: formação da mão-de-obra. No entanto, a formação para o trabalho vai sofrendo mudanças ao longo da história, porque é diferente a forma como o trabalho é realizado, isto é, as exigências do capitalismo são diferentes. De modo que, no contexto de crise, o trabalho flexibilizado vai exigir trabalhadores flexíveis (Martins, 2019).

A precarização do complexo parcial do trabalho se realiza graças ao desenvolvimento do complexo do direito e da política, que passam a legalizar as formas precarizadas de trabalho através da flexibilização das legislações. Nesse sentido, o trabalho flexibilizado determina materialmente o movimento do direito, forçando-o à legalização e à flexibilização das relações de trabalho e de educação.

Embora a crise estrutural do capital tenha se iniciado nos países de capitalismo desenvolvido (Europa e Estados Unidos, por exemplo) a partir dos anos 1970, as consequências ontológicas dessa crise no Brasil passaram a se expressar a partir da década de 1990, quando o país aderiu ao ajuste neoliberal, na vigência do governo de Fernando Collor de Mello, sendo o último país da América Latina a implementar o projeto político-econômico neoliberal (Filgueiras, 2006), conforme sistematizado doutrinariamente pelo Consenso de Washington.

Nesse sentido, a crise estrutural do capital impôs mudanças legais para o trabalho e para a educação, sendo necessário reelaborar a formação dos trabalhadores, de modo que: “reconfigura-se a função social da educação no contexto histórico de crise desse sistema, que põe em movimento um conjunto de mecanismos ideológicos funcionais, vinculando esse complexo aos interesses da acumulação ampliada do capital.” (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 43-44).

Dentre as reverberações da crise estrutural do capitalismo no Brasil, no que tangem ao trabalho, à educação e ao direito e à adequação desses complexos aos interesses do capital, mencionaremos a seguir três delas, após serão tratadas de forma mais pormenorizada em tópicos específicos.

A primeira delas é o Decreto nº 2.208/97 que: “Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (Brasil, 1997). Aprovado com força de lei durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a referida regulamentação aprofunda a dualidade educacional ao estabelecer

os objetivos para educação profissional, desenvolvida em articulação com o ensino regular, compreendendo os níveis básico, técnico e tecnológico.

A segunda é o Decreto nº 5.154/04 que: “Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências” (BRASIL, 2004). Aprovado com força de lei durante o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, retoma a integração entre o Ensino Médio e a profissionalização, reformulando o Decreto 2.208/97.

E a terceira é a Lei 13.415/17 que:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (Brasil, 2017).

O referido diploma que regulamentou o denominado Novo Ensino Médio, foi aprovado durante o Governo de Michel Temer, e é a maior alteração dessa etapa de ensino desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e ocorre em um contexto de retomada das reformas neoliberais vinculadas ao trabalho e à educação.

Cada uma dessas mudanças procurou atender às demandas do capitalismo em crise, do ajuste neoliberal e da formação para o trabalho.

Nessa reconfiguração estrutural do capital em crise, a educação foi atrelada, de forma prioritária, ao setor produtivo como um complexo importantíssimo tanto para a formação do trabalhador necessário e útil à produção como para a manipulação das consciências na sociabilidade humana. Esta, regida pela lógica da exploração da classe trabalhadora, amplia o processo de acumulação das riquezas privadamente apropriadas. Assim sendo, o capital, em defesa da sua manutenção e de sua ampliação, e não da totalidade da humanidade, utiliza-se de mecanismos de submissão que ocultam a degenerescência objetiva e subjetiva dos homens produtores de riquezas. Nesses termos, a educação/conhecimento, que deveria formar o homem para a sua emancipação, tem sido atrelada ao trabalho alienado [...] (Freres; Rabelo; Mendes Segundo, 2010, p. 34).

A educação com feições neoliberais visa a formação do sujeito enquanto trabalhador para atender às demandas do mercado, a despeito da apropriação do conhecimento já produzido pela humanidade.

No Brasil, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), que funcionou com este nome

entre 1995 e 1998, tendo sido indicado ao comando da pasta o economista Luiz Carlos Bresser-Pereira (Peroni, 2003).

Diante do cenário de crise fiscal que o país vivia, o objetivo da criação do referido ministério era avançar com a reforma do Estado, redefinindo seu papel, desincumbindo-o cada vez mais da função de ser o responsável direto pela produção de bens e serviços que promovem o desenvolvimento econômico e social para ser mero incentivador e regulamentador desse desenvolvimento.

Nos termos do próprio Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (Brasil, 1995) que norteou a reforma, o objetivo era a transição para uma administração pública burocrática para uma gerencial, flexível e eficiente, com mais foco nos resultados em vez dos processos.

Peroni (2003) destaca a maior abertura que esses novos moldes administrativos deram para a inserção da iniciativa privada no setor público, na execução de serviços antes executados apenas por este.

Quanto à estrutura organizacional, as propostas apresentadas pelo documento são: a descentralização e a redução dos níveis hierárquicos no sentido de que a administração pública seja permeável à maior participação dos agentes privados e/ou organizações da sociedade civil. A proposta desloca, também, o eixo dos procedimentos para os resultados (Peroni, 2003, p. 60).

Nessa toada, o tripé das ações de Bresser-Pereira à frente do MARE era composto por: disciplina fiscal; privatizações; e o livre mercado. Ao Estado é exigido disciplina fiscal para equilíbrio das contas públicas, com impulsionamento de privatizações de áreas consideradas não essenciais e garantia ao livre mercado. Visando operacionalizar a desregulamentação do mercado proposta, o Estado não deveria intervir na economia, ao tempo que deveria promover a livre concorrência (Williamson, 2002).

Este conjunto de mudanças representam as feições do ajuste neoliberal no âmbito do Estado, que após aderir a esse modelo, acaba por redefinir o seu papel enquanto Estado. Sobre os aspectos dessa nova perspectiva, tem-se que:

A reforma do Estado envolve quatro problemas que, embora interdependentes, podem ser distinguidos: (a) um problema econômico-político - a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial - a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político - o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar [...] (Bresser-Pereira, 1997, p. 7).

A proposta de redução do tamanho do Estado preconizada pela reforma administrativa também encontra arrimo nos ideais neoliberais, em que a maneira mais fácil de cortar

investimentos estatais é através da ideia de reduzir a sua atuação ao mínimo, de modo que não se gaste mais do que se arrecada.

Discorrendo sobre os impactos do neoliberalismo, Borón (1995) aduz que um deles foi exatamente

[...] o radical enfraquecimento do Estado, cada vez mais submetido aos interesses das classes dominantes e renunciando a graus importantes de soberania nacional diante da superpotência imperial, a grande burguesia transnacionalizada e suas “instituições” guardiãs: o FMI, o Banco Mundial e o regime econômico que gira em torno da supremacia do dólar [...] (Borón, 1995, p. 78).

Desse modo, através do ajuste, de forma restritiva, se delimitam as áreas de atuação estatal, deixando o restante à iniciativa privada. O Estado restaria desobrigado a investir e intervir em áreas como educação, previdência social, saúde e na segurança pública. Significa dizer que o Estado se manteria submetido aos interesses de classe, como historicamente o foi, restrito à garantia do livre mercado e da regulamentação e fiscalização das relações econômicas e políticas.

Nessa perspectiva, a ingerência do Estado em algumas áreas chega a ser compreendida como indevida, como se estivesse se envolvendo em âmbitos que não lhe competem. A questão principal é a definição de quais sejam os limites da sua atuação. Para o mentor da reforma administrativa no nosso país, o Estado tem uma dupla função de desregulamentação e regulamentação e a ele competiria “[...] desregular e regular: desregular para reduzir a intervenção do Estado; regular, para viabilizar a privatização.” (Bresser-Pereira, 1997, p. 33).

Segundo considera o economista em voga, somente um Estado desregulado pode favorecer o livre mercado, que reúne as condições de se regular e garantir a liberdade dos indivíduos, restando ao Estado proporcionar a garantia da concorrência.

O Estado deve reduzir, ao máximo, seus gastos. É preciso definir áreas que sejam prioritárias, ou seja, áreas em que o Estado possa atuar. Todas as demais áreas devem ser deixadas a cargo da iniciativa privada. Em linhas gerais, o Estado deve se envolver apenas em áreas não lucrativas, que não interessam à iniciativa privada.

Em paralelo, o Estado deve melhorar a sua eficiência (Bresser-Pereira, 1997), já que os compromissos do Estado são reduzidos, fazendo com que sua atuação mínima lhe confira condições de efetividade, ao se concentrar em menos áreas, pode ser mais eficiente na sua atuação.

Possivelmente, o melhor exemplo dos últimos anos de uma iniciativa que considera esta questão seja a Emenda Constitucional 95, denominada de Novo Regime Fiscal e que ficou popularmente conhecida como Teto dos Gastos. A norma estabeleceu um teto para os gastos

públicos (Brasil, 2016), por vinte anos. Na prática, o congelamento de investimentos por duas décadas significava um retrocesso sem precedentes, já que os valores anuais acabariam sendo corroídos progressivamente pela inflação.

Grande parte dos gastos públicos são de pagamento de pessoal e custeio de políticas sociais, que de acordo com a política neoliberal, são considerados como gastos. A aprovação dessa austeridade fiscal representou retrocesso em áreas importantíssimas para o desenvolvimento de uma nação, posto que o congelamento de investimentos públicos penalizou sobremaneira a educação e a saúde (Rossi *et. al.*, 2019).

A ausência do Estado se daria através de políticas de privatização, por meio da venda de suas empresas, e por parcerias público-privadas, em que o Estado dirigiria seus poucos investimentos a empresas privadas, que cuidariam da gestão e da execução de obras e serviços de interesse público.

Não demorou para que a Emenda Constitucional 95 evidenciasse o retrocesso que estava em curso. O próprio Estado entraria em colapso, já que diversas áreas precisaram de manutenção e outras teriam aumento da demanda. Não é difícil cogitar, a título ilustrativo, o aumento no número de alunos ingressando no sistema público de educação e nas universidades e, conseqüentemente, a necessidade de contratação de novos profissionais da educação para atender a essa demanda.

A Emenda Constitucional 95, aprovada na vigência do Governo Michel Temer, foi substituída pelo denominado Novo Arcabouço Fiscal, que adveio ao mundo jurídico por meio da Lei Complementar nº200/2023, aprovada no Governo Lula III.

Como já mencionado alhures, as privatizações fazem parte do grande pacote de ajuste fiscal, em que, em um dado momento, o Estado vende suas empresas - que pertencem ao povo - para aumentar suas receitas. Se apresentando como uma maneira rápida de fazer caixa, reduzindo o *déficit* fiscal, e deixando de gastar ou investir para manutenção ou expansão da empresa.

De acordo com John Williamson (2002), o principal argumento a favor das privatizações é a crença de que a gestão privada é mais eficiente do que a gestão pública. E que seria necessário privatizar porque, supostamente, a gestão privada das empresas públicas é mais competente.

Segundo este pensamento, a empresa privada dependeria apenas de próprio sucesso, ou seja, de uma gestão técnica para manter-se no mercado. Não poderia contar com ajuda externa e uma gestão ruim colocaria em risco a empresa.

A privatização promoveria a competitividade no setor. Ao invés de uma única empresa estatal comandando um setor econômico, teríamos empresas privadas concorrentes, procurando melhorar a qualidade a fim de atender ao consumidor. Alia-se a este argumento um outro.

As privatizações têm sido justificadas por causa da corrupção nas empresas públicas. Alegadamente, na iniciativa privada não haveria corrupção e, se por acaso acontecesse, o próprio mercado saberia lidar com isso melhor do que o Estado. Contrário a este argumento - e não negamos que haja corrupção em certos setores públicos - o maior escândalo de corrupção em anos recentes é, justamente, nos dados contábeis fraudados na empresa Americanas, com um rombo fiscal de mais de R\$ 40 bilhões (Bolzani, 2023).

De maneira semelhante, é possível observar que ao invés de concorrência, com a privatização em determinados setores ocorre o monopólio privado. Como demonstram empresas estaduais de geração e transmissão de energia, mineradoras, siderúrgicas e distribuidoras de gás e petróleo, poucas empresas privadas acabam dominando o mercado ou determinado setor da economia.

Também é o caso de empresas que oferecem serviços educacionais, das que oferecem materiais para educação, como livros didáticos, que alcançam o monopólio. Em situação semelhante estão os grandes conglomerados empresariais do ramo educacional, que atuam na formação profissional, oferecendo cursos de graduação.

Um dos grandes problemas da privatização é que o governo recebe aquele valor, desfazendo de um ativo de forma permanente. Se esse valor recebido for utilizado em despesas correntes é ainda pior. Desfez-se de um patrimônio para arcar com custos imediatos, em um estado econômico conhecido como superávit artificial.

Nesse contexto das reformas de ajuste fiscal, como já explicitado, o Estado passa a assumir uma função de regulamentador. E a partir dessa perspectiva, além do estímulo às privatizações, ocorreu também um processo denominado de publicização, que consiste em “transformar uma organização estatal em uma de direito privado, pública, não estatal” (Bresser-Pereira *apud* Peroni, 2003).

Com o redesenho dos papéis e das funções estatais, a educação é uma das áreas que passa a ser elencada entre os serviços não exclusivos do Estado, que mantém certas atribuições referentes à educação, mas esta pode ser oferecida por instituições não estatais.

Bresser-Pereira, em sua reforma, redefiniu público e privado, e para ele, tanto o público quanto o privado objetivavam atender à sociedade (Bresser-Pereira, 1998). Para o economista, o conceito de público não pode estar limitado ao conceito de estatal, considerando que a intenção de um serviço privado é atender ao público. Assim, a oferta de educação aos indivíduos

e suas famílias por instituições privadas, ocorre na esfera pública não-estatal. Esta foi uma forma de descentralizar o Estado, transferindo responsabilidades que lhe são inerentes para com as políticas sociais, dentre estas, as voltadas para a educação.

[...] tanto o ajuste do país à política dos organismos internacionais, como o próprio processo de competitividade internacional no qual os países, querem livrar-se dos “obstáculos ao livre jogo do mercado, são parte do mesmo movimento, que tem como consequência a diminuição do Estado frente às políticas sociais, e a educação é parte desse processo. O Estado explicita cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente, no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo (Peroni, 2003, p. 69).

É nesse contexto de descentralização que, em 1996, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que estabelece os três níveis de corresponsabilidades da educação em seu artigo 8º: “A União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”, descrevendo as competências e responsabilidades de cada ente federativo na sequência.

A teor da LDB: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º, § 1º). Também compete à União, entre outras coisas, a elaboração do Plano Nacional da Educação, em colaboração com os estados, com o Distrito Federal e com os municípios.

Incumbe aos estados, entre outras funções, a de “oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem,” (Art. 10, VI). Aos municípios, compete oferecer “com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência” (Art. 11, V).

No contexto das reformas educacionais, a educação passa por dois processos: centralização e descentralização. Mesmo que a nova LDB elenque claramente as responsabilidades de cada ente público por cada etapa da educação básica, o processo de flexibilização acaba descentralizando a educação para que esta seja ofertada publicamente por instituições privadas.

A expressão gestão democrática aparece como princípio norteador do ensino na LDB 9394/96 (art. 3º, VI), e, aparentemente, é uma forma de ocultar essa transferência de responsabilidades do setor público para o privado, prejudicando os menos favorecidos, baseada em:

[...] uma gestão fortemente descentralizada e a transferência de responsabilidades dos níveis centrais da administração educacional estatal para níveis inferiores como solução central para as mazelas que assolam os sistemas escolares, especialmente aqueles destinados ao atendimento das populações pobres [...] (Costa, 2001, p. 43).

Se, por um lado, a gestão democrática se apresenta como um avanço, em que, em tese, democratiza os processos educacionais, por outro, representa uma descentralização e responsabilização de certos atores pelo atraso dos processos educacionais. E a ausência da implementação de um plano nacional de educação e as consequências da descontinuidade dos processos educacionais acabam recaindo sobre os professores e professoras.

Na contramão do mundo, que vivia o declínio do estado de bem-estar social e um período de enxugamento do papel do Estado para com as políticas públicas, o Brasil promulgou a Constituição de 1988, que elencava, entre outros direitos sociais, a educação como um dever estatal e direito de todos.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ocorre asseverar que a legislação educacional é resultado da luta de classes, de modo que ela depende sempre de uma correlação de forças que se contrapõem, e o resultado desse embate pode ser mais ou menos favorável a cada uma das litigantes. Assim deve ser visto o direito à educação consagrado formalmente na Constituição Federal de 1988: como resultado de um processo de luta de classes. Apesar de que, o direito meramente enquanto “reconhecimento legal, não garante efetivamente sua materialização” (Coutinho, 2000, p. 58), pois depende de outras mediações para sua efetivação.

Um exemplo disso é a tentativa de superação do analfabetismo, uma demanda histórica brasileira, e que, as importantes iniciativas de letramento já empreendidas ainda não foram suficientes para erradicar esse mal. Outra importante demanda do processo de redemocratização foi a inclusão de todas as crianças na escola, também não efetivada a contento.

Para Saviani, o direito à educação apostado na carta magna, deve ser compreendido no sentido de ser um marco do período de redemocratização, posto que, as sociedades contemporâneas, incluindo a brasileira, “[...] coloca a exigência de um acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (Saviani, 1997, p. 38).

Quando da promulgação da CF/88, o Brasil estava saindo de uma ditadura militar, e uma das principais demandas sociais era o direito à educação, que historicamente foi privilégio

de classes mais altas, sendo, em muitos casos, reduzida ou negada aos menos favorecidos socialmente.

Por essa razão, o país contava, em pleno século XX, com uma imensa maioria de pessoas sem acesso aos conhecimentos científicos sistematizados, sem acesso à escola. E diante da nova fase do capitalismo e das novas demandas do trabalho, essa condição refletia o imenso atraso da sociedade brasileira.

No final das contas, as condições materiais ditam as diretrizes a despeito dos princípios apostos nas normas jurídicas, e o que se pode perceber na prática é a transferência do ônus educação para toda a sociedade, desobrigando o Estado, que passa a funcionar como mero regulador,

[...]como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a sociedade as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade, veja-se como exemplo, no governo FHC, o mote “Acorda Brasil, está na hora da escola”, e, no governo Lula, o “Compromisso Todos pela Educação” (Saviani, 2014, p. 27)

Nesse espírito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação enumera vários princípios, dentre eles, o da garantia à educação e à aprendizagem ao longo da vida:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
 IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
 XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Brasil, 1996).

Dermeval Saviani também nos lembra que a nova LDB refletia a luta de classes, com concepções liberais e socialistas para educação, advindas dos que compunham o poder legislativo e de outros segmentos da sociedade brasileira. Ele constata que a nova LDB “[...] se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante” (SAVIANI, 1997, p. 199).

Assim, a LDB, na seção IV, do capítulo II, nomeou o ensino médio como a última etapa da educação básica, e expôs as suas finalidades:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Partindo das finalidades expostas pela legislação, temos que o ensino médio objetiva a integração dos conhecimentos assimilados na etapa anterior pelos educandos e a formação desses jovens para a sua participação política e produtiva na sociedade, adaptando-se às demandas da dinâmica social, por meio do estímulo ao desenvolvimento da autonomia intelectual e criticidade.

Essa perspectiva de identidade do ensino médio trazida pela LDB é de que seja uma etapa de transição entre o ensino fundamental e o ensino superior, segundo Kuenzer (2000), e exige um projeto pedagógico que possibilite aos alunos: aprendizagem permanente; reflexão crítica; agir com responsabilidade individual e social; participar do trabalho e da vida em sociedade solidariamente e construir soluções para os novos problemas encontrados por meio da utilização esmerada de conhecimentos tecnológicos e sócio históricos adquiridos ao longo da formação.

Essa concepção que toma o trabalho como práxis humana para definir a identidade do ensino médio a partir da concepção de educação tecnológica e enquanto mediação entre educação fundamental e superior, essa sim especificamente profissional, embora avançada e teoricamente correta, se tomada em si, apresenta problemas quando analisada à luz das condições concretas do aluno brasileiro que aspira a esse nível de ensino (Kuenzer, 2000. p. 40).

O problema que a autora se refere diz sobre o acesso muito restrito dos menos favorecidos aos níveis de ensino pós-médio e superior, e acaba por culminar na negação de uma formação profissional a esses alunos.

No que tange especificamente à educação profissional, ao comentar o capítulo III, que contém os artigos 39 a 42, Saviani afirma que a redação: “parece mais uma carta de intenções

do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (Saviani, 1997, p. 216). Ele questiona, por exemplo, “A cargo de quem estará essa educação profissional? Da União, dos Estados, dos Municípios, das empresas, da iniciativa privada indistintamente? [...]” (Saviani, 1997, p. 216). Esta indefinição transferiria a responsabilidade ao Congresso, exigindo regulação posterior.

A falta de clareza quanto às instâncias, competências e responsabilidades pela educação profissional, deixava um vazio político na implementação da LDB, permitindo que esta questão permanecesse como estava sendo tratada até então.

Saviani afirma ainda que “[...] a lei [LDB], ainda que pareça paradoxal, é mais indicativa do que prescritiva. Trata-se, como se observou, de uma ‘lei minimalista’, que deixa muita coisa em aberto [...]” (Saviani, 1997, p. 226). A conclusão do autor é que a LDB “[...] é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (Saviani, 1997, p. 226).

Em certo sentido, as reformas do Ensino Médio, os Decretos e as Leis que surgiram após a nova LDB trataram de responder a muitas destas críticas e preencher lacunas legais. As respostas, no entanto, foram favoráveis ao mercado. Elas readequaram a LDB, de maneira mais explícita, às exigências de formação para o trabalho, reduzindo o conteúdo propriamente científico e precarizando as condições de trabalho.

Ato contínuo, também o próprio contexto neoliberal ofereceu condições favoráveis ao ajuste, tanto aumentando a distância entre a educação da classe dominante e a classe trabalhadora, quanto precarizando as condições de ensino. O aumento da distância entre a preparação científica, técnica, tecnológica e de acesso ao Ensino Superior ocorreu dentro e a partir da redução de conteúdos.

A precarização das condições de educação e ensino também se aprofundaram ao longo dos anos. Desde formações aligeiradas reduzidas a ambientes virtuais, até a flexibilização do trabalho docente.

De acordo com Saviani (2014), a quantidade de mudanças legislativas em torno da educação nos últimos trinta anos, demonstra a falta de continuidade de um projeto educacional que seja efetivamente implementado.

4.4 As reformas do ensino médio pós LDB 9394/96

O desenvolvimento histórico das reformas do ensino médio mostra que essa é uma etapa que está sempre na mira das reformas educacionais. Mais que a dificuldade de lidar com a formação de estudantes nesse nível de ensino, demonstra a falta de um planejamento a longo

prazo que ofereça condições para transmissão de conhecimento científico sistematizado e formação profissional.

A flexibilização alcança a educação de várias formas e em todos os segmentos, não é diferente no ensino médio, ela se reflete através de professores que lecionam disciplinas diferentes da formação de graduação que receberam; através dos contratos temporários e precários de docentes; na proposta de militarização das escolas, na inserção de militares como professores; nas legislações que flexibilizam o currículo escolar; e no ensino à distância.

As mudanças promovidas pela reforma não foram de natureza pedagógica, mas tinha íntima relação com o momento contemporâneo de crise estrutural do capital, posto que, o modo de acumulação de capital experienciava quedas crescentes nas taxas de lucros e países periféricos vivenciavam crises de dívidas.

Dessarte, foi-se dando abertura para que um conjunto dos organismos multilaterais de financiamento, dos quais estavam incluídos o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, para no desempenho da gerência das relações de crédito internacional, definir e impor políticas de reestruturação econômica, dentre elas incluíam-se as do âmbito educacional (Mendes Segundo, 2005).

As reformas educacionais implementadas no Brasil após a LDB de 1994 vão repercutir essa influência propalada pelos organismos internacionais por meio das conferências e fóruns mundiais, e como bem ressaltado pelos autores supracitados, com especial destaque a Conferência de Jomtien, realizada em 1990.

Nesse toar, a reforma do ensino médio de 1998 tratou de formalizar a independência do ensino médio em relação à educação profissional, deixando os níveis sem articulação,

[...] tal medida significa a possibilidade de reeditar a dualidade histórica que marcou o sistema educacional brasileiro desde os primórdios do século XX: para a grande massa do povo cabiam profissões que não exigem nenhuma escolaridade formal ou no máximo cursos assistencialistas profissionalizantes de nível básico, onde praticamente inexistia a exigência de educação formal; para as classes médias (a tecnocracia estatal e privada) e para as elites cabiam as profissões de patamar superior (cursos universitários ou, no mínimo, cursos técnicos médios) (Maia Filho, 2004. p. 109).

A relação entre a educação profissional com o ensino médio foi alvo de muitos embates na vigência do governo Fernando Henrique Cardoso, que foi fortemente marcado pela implementação de políticas neoliberais, como privatizações, entre outras medidas de ajuste fiscal, que culminou na publicação do Decreto nº 2.208/97.

Na época, havia considerações críticas acerca da concepção de educacional do ensino médio e sua articulação com a educação profissional na nova LDB (SAVIANI, 1997). Por falta

de clareza e no intuito de atender à demanda das novas condições de trabalho, foi necessário uma regulamentação, que veio por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que “Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.

Com redação enxuta de apenas quatro artigos, a regulamentação empreendida pelo decreto detalha a execução da nova LDB, no que tange à educação profissional. Elenca então os objetivos da educação profissional, e coloca seu desenvolvimento articulado ao ensino regular.

Com a desintegração da educação profissional ao ensino médio, o governo resolveria o fluxo dos alunos provenientes do ensino fundamental para o médio, reduzindo os investimentos públicos na formação do trabalhador.

[...] um outro problema decorre da política de correção do fluxo do ensino fundamental, isto é, a pressão sobre o ensino médio. Para resolver o problema das expansões de suas vagas, não pretende comprometer recursos da União. Diversamente, fomenta parcerias com estados e com a comunidade, assegurando apenas investimentos básicos em instalações e equipamentos, para o que conta com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002, p. 91)

Nos termos do referido decreto, os objetivos da educação profissional são: “[...] qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho [...]” (Art. 1º, IV).

Desse modo, adolescentes e jovens precisam se preparar para o mercado de trabalho, e esta não é uma questão tão simples como possa parecer. Para o trabalhador, a venda da força de trabalho é uma possibilidade para sua sobrevivência; para a burguesia, comprar a força de trabalho é a garantia de mais valor. Portanto, dentro da sociedade contemporânea não há como excluir o trabalho.

Sucede indagar que tipo formação será oferecida a jovens e adolescentes e para qual trabalho? As condições de trabalho são condições de trabalho flexível, a partir da reestruturação do trabalho. O toyotismo conta com uma dimensão do trabalho que exige maior especialização por causa da tecnologia.

A LDB 9394/96 foi um motor propulsor para as reformas do ensino médio que vieram depois dela. Inicialmente, convém destacar que o seu artigo 21, I o elegeu como uma das etapas da educação básica, e não mais uma mediação entre educação básica e ensino superior. Por

derradeiro, o legislador cuidou de separar educação profissional da educação básica no título V, discorrendo sobre está no capítulo II (incluindo o EM), e sobre aquela no capítulo III.

O Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997 regulamentou a educação profissional e anunciou de forma mais explícita a sua separação do ensino médio. Apenas depois, por meio da Resolução nº 03 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 26 de junho de 1998, foram fixadas as diretrizes curriculares do ensino médio (DCEM).

Disparada por meio da regulamentação suso citada, a Reforma do ensino médio ocorreu na vigência do governo de Fernando Henrique Cardoso, e faz parte de um combo de retrocessos no tocante a direitos consagrados formalmente na Constituição de 1988 (Maia Filho, 2004).

A Resolução CEB/CNE nº 03/98, apesar de relativamente pequena, contendo apenas 15 artigos, foi fruto da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 15/98, de relatoria da Conselheira Guiomar Namó Mello, de quase 60 páginas, que funciona como uma espécie de exposição de motivos das DCEM.

Observou-se que, apesar do texto do mencionado documento trazer algumas vezes a palavra dualidade, na fixação das diretrizes não tratou de resolver a dualidade histórica da educação, e assim como as demais reformas operadas na etapa de ensino estudada, negou ao estudante oriundo da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento de forma ampla, conforme se constata adiante.

A referida resolução definiu que as escolas deveriam elaborar seus projetos pedagógicos para o ensino médio com currículos que incluíssem as “competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei (LDB)”. (Resolução CEB/CNE nº 03/1998)

Com a normativa, o currículo do ensino médio passou a ser composto de uma base nacional comum e outra diversificada, que consoante o parecer da relatora, não existe neste nenhuma relação “identificando a base nacional comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional”.

A carga horária permaneceu a mesma aposta na LDB (2.400 horas), mas nos termos do artigo 11, III, 75% dela deveria ser destinada à base nacional comum, que era composta de três áreas do conhecimento: I) Linguagens, códigos e suas tecnologias; II) Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; III) Ciências Humanas e suas tecnologias. Sempre “objetivando a constituição de competências e habilidades” em relação aos conteúdos de cada segmento.

Destaque-se que, confessadamente, esse currículo não está baseado na apropriação de conhecimentos adquiridos ao longo da história humana, mas meramente em competências e

habilidades, em uma aprendizagem fragmentada e superficial, de modo que o aluno de ensino médio atendesse à demanda de formação de um trabalhador funcional, hábil para acompanhar as mudanças ocorridas no campo do trabalho, tendo íntima relação com as diretrizes dos organismos internacionais para a educação de países emergentes como o Brasil.

Tais competências devem ser desenvolvidas para que o trabalhador se torne apto e adaptado às novas mudanças exigidas pela propalada “sociedade do conhecimento”. Esse trabalhador de um novo tipo deve exercer, de modo competente e eficaz, um papel na atividade econômica. Para tanto, deve saber, no mínimo, ler, escrever e contar, adquirir conhecimentos instrumentais, fragmentados, superficiais e atrelados à lógica do mercado. Assim, estaria preparado para trabalhar em grupo na resolução de problemas, ser pró-ativo, não ter medo de correr riscos, empreender (Freres; Rabelo, 2000. p. 63-64).

Desse modo, as incertezas com relação ao futuro do trabalho acabam sendo justificativas para a educação se voltar para o desenvolvimento de um acúmulo de competências diversas.

Quanto ao programa da parte diversificada do currículo, deveria ser elaborada de acordo com as características dos alunos e as demandas do meio social, nesse tocante, Kuenzer (2000) faz uma crítica contundente a essa pretensa identificação de preferências dos alunos, que podem facilmente ser confundidas com imitação de conhecimento ou ciência da dificuldade em razão das suas experiências vividas determinadas pelas condições materiais

Assim é que um aluno pode preferir mecânica à arte, porque esta é a realidade do trabalho que conhece e exerce precocemente como estratégia e sobrevivência; outro pode preferir atividades físicas a exatas, porque suas experiências de classe não lhe propiciaram o desenvolvimento do raciocínio lógico. (Kuenzer, 2000, p. 47)

Sob a orientação das diretrizes curriculares, em 1999 foram definidos os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, que, como assevera Maia Filho (2004), foi baseado em competências, que o próprio nome sugere competitividade, objetivando a formação de estudantes aptos a enfrentar e se adaptarem às mudanças.

[...] as mudanças produzidas na realidade social da sociedade tecnológica são mais rápidas e permanentes, logo, somente sistemas educacionais flexíveis e dinâmicos são capazes de acompanhar essas mudanças. Aliás, caberia ao sistema, de fato, se adequar à nova realidade dos processos pedagógicos cada vez mais sintonizados com o paradigma das competências do aprender a aprender (Maia Filho, 2000, p. 129).

Para o pesquisador, não se trata meramente da educação acompanhar a uma nova sociedade tecnológica ou “da informação”, mas de estar em sincronia com a aceleração do tempo presente na lógica financeira do capitalismo mundial naquele momento, em detrimento de ciclos de tempo mais lentos que caracterizaram o capitalismo industrial.

No primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, que embora tenha constado expressamente, em seu artigo 9º, que revogava o Decreto 2.028/97 e propusesse a reintegração da educação profissional ao ensino médio, dando nova regulamentação ao §2º, do artigo 36 e artigos 39 a 41 da LDB, na prática, não aconteceu a reintegração, que para ser executada, precisaria bem mais do que constar no texto normativo.

De acordo com o decreto, a educação profissional se dá como: qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação ou de pós-graduação.

As premissas estabelecidas para a educação profissional estão assim dispostas nos incisos do artigo 2º:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III - a centralidade do trabalho como princípio educativo; e
- IV - a indissociabilidade entre teoria e prática. (Art. 2º).

Se extrai do texto do decreto também que a educação profissional técnica de nível médio está articulada com o nível médio e deverá observar: “os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação” (Art. 4º, I), já que o CNE é que define as diretrizes curriculares nacionais, com base na LDB; em segundo lugar, “as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino” (Art. 4º, II), a serem atualizadas; e “as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico” (Art. 4º, III).

Apesar da propalada pretensão do decreto de realizar a integração, verifica-se que a atualização das diretrizes curriculares para o ensino médio só ocorreu sete anos depois, em 2012, por meio da publicação da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Evidenciando que apenas a forma, enquanto texto legal, não é suficiente para alterar a realidade social vivenciada. Posto que, a edição de um decreto prevendo a integralização das etapas de ensino não fora suficiente para a superação das dualidades educacionais históricas e, portanto, para uma formação integrada, que depende de outras condições materiais que não estavam dadas:

[...] na prática, essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios atualizados, bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, professores e demais profissionais preparados. Soma-se a esse conjunto de garantias, a confirmação de que o financiamento está assegurado, visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos em dois turnos. Sem esses necessários elementos, sobretudo o último, a histórica dualidade educativa capitalista, de escolas para dirigentes e dirigidos, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante não é superada pela legislação vigente,

mesmo que o texto do Decreto N° 5.154/04 escreva, em seu artigo nono, que se revoga o “Decreto N. 2.208, DE 17 DE ABRIL DE 1997” (Santos, 2017, p. 197-198).

Outrossim, como testificado por Santos (2017), o Parecer n° 39/04 - CNE/CEB, que versou sobre a aplicação do Decreto n° 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio, apesar de reconhecer os cursos com matrícula e certificação únicas, estatuiu que as duas modalidades de ensino teriam conteúdos distintos, mantendo a separação histórica entre formação geral e a técnica, deixando cair por terra a sobredita integralização.

4.5 A Lei n° 13.415/2017 e o novo ensino médio: uma síntese das múltiplas determinações sociais

Conforme exposto na LDB 9394/96, o ensino médio atualmente compõe a última etapa da educação básica, constituindo-se como momento fundamental para formação dos trabalhadores. Ao longo dos anos, se verificou que essa fase sofreu profundas mudanças que evidenciaram a impermanência da identidade dessa etapa de ensino.

Antes de tratar da reforma mais atual, convém fazer algumas ponderações. A primeira delas se refere ao fato de que ela ainda não está fechada, por isso, ainda está sendo objeto de embates, discussões e ajustes para a sua definição e implantação, existindo uma série de correlação de forças e interesses envoltos na temática, os quais se pretende pincelar.

Para tanto, a seguir, será realizada uma exposição que procura relacionar o ensino médio com a legislação educacional, com a política educacional, com o trabalho e, por fim, com o contexto do capital em crise.

A Reforma do Ensino Médio teve sua origem através da Medida Provisória N° 746/2016, no início do Governo Temer, que retomou o ajuste neoliberal de forma mais incisiva no país.

O denominado Novo Ensino Médio (NEM), foi tratado na Lei n° 13.415/2017, e um dos seus precursores foi o Projeto de Lei n° 6840/2013, que tinha como proposta a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96) com vistas à reformulação do ensino médio e divisão do currículo por áreas do conhecimento, entre outras providências, com a alteração da carga horária para jornada integral e progressiva (de 800 para 1400 horas).

O projeto chegou a ter aprovação na Câmara dos Deputados, mas não foi submetido à apreciação do Senado Federal, não completando o seu devido processo legislativo que pudesse culminar nas alterações pretendidas da LDB.

No entanto, continuou-se na busca de uma nova proposta para o Ensino Médio. Nesse contexto, na vigência do governo de Michel Temer, foi editada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, (MP nº 746/16), de autoria da presidência da República.

Conforme observado ao longo dessa pesquisa, as reformas do ensino médio ocorreram por meio de vários instrumentos jurídicos para sua implementação, como decretos, leis, pareceres. Mas o meio empregado em 2016, uma medida provisória, chama muita atenção.

Isso porque, pela natureza precária da medida provisória estabelecida no art. 62 da Constituição Federal de 1988, se caracteriza por ser uma norma editada pelo Presidente da República, que só deve ser manejada em situações de grande relevância e urgência para regulamentação.

A Constituição cuida das medidas provisórias, enfatizando a sua índole normativa emergencial, como se percebe no caput do art. 62. De outro lado, se ela não for aprovada no prazo constitucional, pelo Legislativo, perde a sua eficácia desde a edição. Ostenta, portanto, caráter provisório e resolúvel (Mendes; Branco, 2018, p. 995)

Eis que a medida provisória tem força de lei no seu período de vigência, podendo atingir até 60 dias, prorrogáveis apenas uma vez pelo mesmo período. Exatamente pelo caráter de provisoriedade, essas normas precisam ser objeto de apreciação do poder legislativo, a quem compete a função precípua de legislar, para que, caso aprovadas, sejam convertidas em lei, sob pena de perderem a sua validade jurídica.

A elaboração de medidas provisórias consiste no exercício de função legislativa atípica do poder executivo, por essa razão, a constituição buscou lhe conferir excepcionalidade.

A MP nº 746/16 não expressou a relevância nem a urgência da proposta, revelando, em verdade, um caráter unilateral e autoritário da reforma pretendida, sendo fortemente rejeitada por estudantes, professores e estudiosos da educação por entenderem que seria um retrocesso (Ferro *et al*, 2022).

Entre outros julgamentos do modelo proposto, seus críticos sustentavam que, ao prever que os estudantes optassem apenas por um itinerário formativo, estariam sendo alijados dos demais, e portanto, do acesso ao conhecimento integral.

A MP 746/2016 propunha, em linhas gerais, ampliação progressiva da carga horária até ser atingida 7 (sete) horas diárias; mudança na organização curricular com o acréscimo de itinerários formativos; abertura a profissionais com notório saber.

A despeito da insatisfação da sociedade, a MP nº 746/16 passou pelo processo legislativo correspondente e veio a se tornar lei. Por conta da precariedade das MPs, sua conversão precisa ser um procedimento rápido no Congresso, pois ela só tem duração de 120 dias. Assim, não houve tempo, nem espaço para ampla discussão com os interessados (e prejudicados).

Dessa maneira, a malfadada MP foi convertida em lei e ingressou no ordenamento legal ordinário como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB 9394/96 e instituindo a Política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral e culminou no estabelecimento de novas diretrizes e bases para o Novo Ensino Médio.

É válido ressaltar que apesar da rejeição de estudantes e da sociedade civil, a proposta de estabelecer um Novo Ensino Médio tinha forte apoio do setor privado, a quem não interessava um currículo mais amplo.

[...] para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares a partir do que propõe a flexibilização dos percursos (Kuenzer, 2017, p. 333).

Sucedo que, a teor da Lei 9131/95, compete ao Conselho Nacional de Educação deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Desse modo, para atender aos interesses reformistas, foram estabelecidas novas diretrizes para o ensino médio, regulamentadas pela Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), aprovada pelo CNE e homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho.

Desse modo, entra em vigor a Lei nº 13.415/17, que ficou conhecida como Novo Ensino Médio, o NEM. A primeira grande mudança provocada pela legislação é apresentada já no primeiro artigo, que trata da ampliação progressiva da carga horária de oitocentas para mil e quatrocentas horas (modificando o art. 24 da LDB 9394/96)

Art. 1º, § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Brasil, 2017).

Outro destaque, ocorre com a nova redação dada ao artigo 36 da LDB, que trata da criação de itinerários formativos, que deverão ser ofertados por arranjos curriculares:

art. 36 - O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta

de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Convém trazer a lume que o art. 36, §3º da LDB 9394/96, após a reforma, passou a vigorar com a seguinte alteração “§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o *caput*”.

Até aqui é possível perceber que a demanda de recursos humanos, físicos e financeiros foi potencializada com as alterações introduzidas pela reforma. Ampliou-se a quantidade de horas, e por conseqüência lógica, a necessidade de professores.

Como não há previsão de aumento de orçamento para a implementação do estabelecido em lei, e é sabido que não se compatibiliza com o Estado mínimo o aumento do custo com as políticas sociais, não é difícil deduzir que as escolas públicas não terão condições de disponibilizar mais de um itinerário formativo aos seus alunos. Parece-nos mais improvável ainda que ocorra de cada aluno cursar mais de um, como faculta a norma.

Seguindo na análise do texto normativo, colhe-se que o artigo 3º acrescentou o artigo 35-A à Lei de Diretrizes e Bases, e, dentre as inovações, é salutar mencionar o §2º que aduz que a BNCC do EM incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia, mas deixou em aberto que esses componentes fossem oferecidos em apenas um dos anos, posto que, no §3º, especificou que apenas as disciplinas de português e matemática serão disciplinas obrigatórias no decorrer dos três anos do ensino médio.

No entanto, a obrigatoriedade dessas disciplinas não garante que os alunos vão ter acesso ao ensino desses componentes, uma vez que a reforma estabelece ainda que poderão ser substituídos por meio do desenvolvimento de atividades diversas, inclusive on-line e de projetos, senão veja-se a literalidade do art. 35-A, §8:

§ 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).

A escola pública não está mais obrigada a oferecer todas as disciplinas científicas do antigo currículo aos estudantes oriundos da classe trabalhadora, esvaziando-lhes a formação, deixando-a cada vez mais esvaziada e fragmentada. Na medida em que, a escolha por um itinerário formativo, significa, na prática, que será excluído dos demais percursos, estando uma vez mais, alijado de uma formação omnilateral.

Noutro giro, os estudantes de escolas de iniciativa privada poderão ter amplo acesso aos itinerários formativos que serão ofertados. Possibilitando-lhes, no mínimo, o benefício da escolha de qual itinerário cursar.

Ademais, também convém mencionar §5º do artigo 35-A vai estabelecer que a carga horária correspondente à BNCC não deve ultrapassar 1800 do total, no entanto, não definiu um piso, isto é, o mínimo de horas destinadas ao currículo comum, apenas o limite máximo.

Mesmo sem estabelecer um patamar mínimo de horas, as avaliações de desempenho serão baseadas na BNCC, consoante art. 35-A, §6º: “A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”.

De acordo com o plano de implementação do Ministério da Educação, o NEM

[...] considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

Avançando na compreensão do denominado novo ensino médio, percebe-se que ele, enquanto legislação educacional, é uma determinação, uma expressão de uma política de estado. O governo Temer se passa no contexto do estado neoliberal, que é mínimo para as políticas públicas e máximo para a iniciativa privada (Ferretti, 2018).

O ensino médio se expressa como política de estado na medida em que é parte da política educacional com caráter centralizador e descentralizador, ao mesmo tempo.

A centralização da política educacional se manifesta predominantemente na imposição de uma estrutura curricular flexível, tendo como expressão os cinco itinerários formativos e o aumento da carga horária.

E as DCNEM de 2012 acabaram sendo sobrepostas pela edição da MP nº 746/16, que centralizaram o currículo, para que esse se articulasse ainda mais com os interesses de setores

privados da sociedade como a Fundação Lemann, grande financiadora do Movimento pela Base (Freitas, 2017).

Instituída inicialmente através de um ato legal próprio de uma forma autoritária de legislar dos governos não democráticos, a reforma em epígrafe impôs à sociedade um modelo flexível de currículo para o ensino médio, unindo uma parte que contemple a BNCC e outra diversificada, que corresponde aos itinerários formativos.

No que toca à criação de uma base comum, assenta Freitas (2017) que isso não é um problema em si, posto que teria, inclusive, relação com um parâmetro do que se entende por “uma boa educação”. Que a questão se relaciona com o movimento da centralização, estabelecendo um padrão para responsabilizar as escolas pelo cumprimento desse currículo, que será verificado através das avaliações de larga escala, no caso do EM, pelo Exame Nacional do Ensino Médio.

Já a descentralização da política educacional do novo ensino médio, se manifesta no âmbito do financiamento, notadamente na abertura dada à iniciativa privada por meio de parcerias. Senão, veja-se o que dispõe a nova redação do artigo 36, em seus §8º e §11:

[...]

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

[...]

§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 (...) (BRASIL, 2017. Grifos da autora)

Ocorre que o ensino médio no Brasil é ofertado predominantemente pelo poder público. Consoante se extrai dos dados do Censo Escolar de 2017 (ano da reforma), cerca de 80% de suas vagas são ofertadas pela rede pública de educação, representando um grande “peso” para o estado, quando considera-se a necessidade de redução de custos públicos, com vistas a manter a política de equilíbrio fiscal.

Para conseguir seu intento, o poder público realiza essa oferta de vagas muito precariamente, especialmente no que se refere ao quantitativo de professores.

Conforme Kuenzer (2017), com a Lei nº 13.415/17, o Brasil tira grande parte do peso financeiro do ensino médio de sua responsabilidade, na medida em que: 1) a oferta de ensino médio é disponibilizada para o setor privado de educação, e os grandes conglomerados educacionais privados acabaram tendo uma oportunidade de expandir a mercantilização de uma

etapa do ensino, que, atualmente é predominantemente de oferta pública no país e; 2) o problema da força de trabalho, o quantitativo precário de professores no ensino médio é resolvido com a legislação, na medida em que autoriza que o itinerário de formação técnica e profissional (art. 36, V), seja ministrado por professores de áreas afins e qualificação baseada em “notório saber”. Veja-se como ficou a redação do artigo 61, IV da LDB após a reforma:

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

A descentralização da política educacional se manifesta também no campo da gestão educacional. Com a nova lei, as dificuldades estruturais da gestão educacional do sistema de ensino foram transferidas para a gestão escolar em todas as suas dimensões: pedagógica, financeira, patrimonial etc.

No campo da gestão pedagógica, a escola foi obrigada a resolver o problema do quantitativo e formação de professores. Escolher um único itinerário formativo foi a alternativa que a escola encontrou para resolver os problemas pedagógicos de falta de professores de áreas específicas, de laboratórios etc. Como consequência, a escola passou a desenvolver um projeto pedagógico flexível de ensino médio em que tanto o processo de ensino, quanto o processo de aprendizagem passaram a assumir uma forma híbrida.

Fala-se por exemplo, que a aprendizagem nesse novo contexto pode se realizar na forma híbrida como aprendizagem invertida, através da qual o processo de aprendizagem já não se realiza predominantemente na sala de aula, mas antes e depois dela e em que o professor deixar de ser uma mediação pedagógica para tornar-se apenas tutor dos projetos individuais dos alunos.

Todavia, essa atividade política coordenada pelo estado não existiria se não fossem as determinações do campo do trabalho.

Pelo caminho percorrido até então, é do nosso conhecimento que a reforma do ensino médio ocorre no contexto do modelo produtivo denominado de Toyotismo (Antunes, 2013), que se realiza através de uma flexibilização do processo produtivo que se caracteriza: pela produção em *just-in-time*, conforme a demanda; pelo emprego de tecnologia intensiva; terceirização produtiva e mão de obra multifuncional.

Nessas condições, o trabalho assalariado assume a forma de trabalho flexibilizado. Essa forma de trabalho pressupõe uma precarização da força de trabalho que se manifesta pelo

crescente desemprego decorrente da redução dos postos de trabalho. Desse modo, ao trabalhador foi imposta a tarefa de desenvolver várias atividades outrora assumidas por um grupo de trabalhadores.

O trabalho flexibilizado foi colocado em movimento em função da crise estrutural do capital (Mészáros, 2012). O trabalho flexível, fluído, dinâmico, instável e precário reclamou para si a formação de uma mão de obra com essas consequências ontológicas do trabalho.

Dessa forma, o ensino médio com sua flexibilização de itinerários se mantém em relação de correspondência recíproca com o trabalho flexibilizado. Por ele, a maioria dos jovens oriundos da classe dos trabalhadores terão um itinerário formativo precarizado, uma formação rastejante, baseada não em qualificação, mas em uma adaptabilidade que inclui um conjunto de competências necessárias para lidar com a flexibilidade e precarização do emprego.

Evidentemente, aos filhos da burguesia o ensino médio, será oportunizado o acesso aos estudos na rede privada, que irá garantir uma formação mais ampla, contando com a possibilidade da realização de mais de um itinerário formativo.

Ocorre que, a forma desigual e diferenciada que o trabalho assalariado se realiza nas diferentes cadeias produtivas reclama para si uma forma desigual e diferenciada de formação da força de trabalho.

O ensino médio é uma expressão, sobretudo, de um todo social. Mészáros (2011a e 2011b) fez uma exposição teórica do movimento do capital nas últimas décadas do século passado e início do século XXI. A partir dela, compreendemos que o capital, enquanto totalidade social, entra em uma crise estrutural que afeta todas as esferas do ser social. No caso da educação, ela passou a expressar as consequências ontológicas do capital em crise, fazendo com que a identidade do ensino médio assumisse essas feições da crise.

Na segunda metade do século passado, o capital industrial foi subsumido pela forma financeira do capital (Pinto 2007; Antunes, 2009). Nesta forma do capital, as relações sociais passam a ser flexíveis, voláteis, fluídas. Como parte do todo, o ensino médio em sua singularidade passou a ter um caráter flexível.

No capital financeiro, as cadeias produtivas ampliaram-se pela via da precarização, tornando-se mais desiguais, diferenciadas. A reforma do ensino médio espelha o caráter real da sociedade na medida em que ele se realiza de forma desigual e diferenciada: os filhos dos trabalhadores, em geral, terão acesso ao itinerário profissionalizante e rasteiro, enquanto os demais terão acesso a uma formação diferenciada, com amplo acesso a conteúdos propedêuticos, por exemplo.

Do texto do documento de implantação do novo ensino médio do MEC se extrai palavras que desmascaram a tônica do NEM: “A espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas.” (Ministério da Educação, 2018, p. 6). Neste sentido, o NEM se coloca perfeitamente na orientação neoliberal para educação ao estimular o que chamam de proatividade e protagonismo juvenil.

Como já dito alhures, uma das marcas do capital em crise é o desemprego estrutural. Assim, há certas disciplinas ou habilidades esperadas dos jovens em um contexto de trabalho flexível, como a competitividade.

Desse modo, o objetivo escuso do novo ensino médio é preparar os jovens para o desemprego, para a empregabilidade em postos de baixa cotação social, e para o empreendedorismo. Isto é, para desenvolverem habilidades com vistas a garantir a sua própria sobrevivência material. Assim, a atual reforma além de, perversamente negar aos jovens o acesso aos conhecimentos já produzidos pela humanidade, pretende prepará-los para a inexistência de garantia de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma análise crítica da regulamentação normativa que orientou as reformas do ensino médio a partir de 1930 contextualizando aos interesses de classe a eles afetos foi o objetivo geral desta pesquisa.

Para alcançar tal objetivo, inicialmente realizou-se uma exposição das primeiras aproximações entre trabalho, educação e direito. Esta exposição indicou que há relações de determinações recíprocas entre esses complexos sociais e que foi o trabalho a atividade fundante da educação e do direito.

Trabalho e educação nascem juntos na gênese do ser social, por isso a educação é uma atividade inerente ao ser social, tem um caráter universal. Eternamente, o ser humano dependerá do trabalho e da educação para se reproduzir, independente do caráter da totalidade social: privado ou comunal. Evidentemente, com o surgimento do trabalho privado no ser social, a educação passou a ter um caráter lato e estrito, ao mesmo tempo.

Já o direito, por ter sido fundado no contexto de relações privadas, sob o jugo do trabalho privado, tem um caráter transitório na história do ser social. Isto é, esse complexo nem sempre existiu, não brotou da espontaneidade do ser social, mas das relações sociais decorrentes da exploração do trabalho de um ser humano por outro. Ele surgiu na história para legalizar as relações baseadas na propriedade privada, inicialmente entre senhores e escravos, depois entre senhores e servos e, por fim, entre capitalistas e trabalhadores assalariados.

Dessa forma, como o direito brotou do trabalho privado, seu fim virá com a superação desse trabalho privado. Notadamente, fala-se isso enquanto possibilidade real, mas o fenecimento desse complexo social não se dará de forma espontânea, mas apenas através da superação desse modo de sociabilidade.

Em relação à educação no capitalismo, o direito é um complexo que legaliza através da legislação educacional a política educacional do Estado capitalista.

O exame das aproximações entre os complexos do trabalho, educação e direito foi importante porque nos permitiu compreender melhor a gênese e o desenvolvimento da especificidade/identidade da etapa de ensino que hoje denominamos de ensino médio.

Percebemos que a identidade desta etapa do ensino vai corresponder à identidade da totalidade social. Nesse sentido, a identidade do ensino médio mantém uma relação de dependência ontológica com a totalidade social, ela se altera de acordo com as alterações na totalidade social, e sua função social é atender aos interesses da classe que domina a riqueza

material na sociedade, mantendo as contradições sociais, e, conseqüentemente, manter os privilégios de uma classe em detrimento dos direitos de outra.

Como a realidade social está em constante alteração, o ensino médio vai carregar as expressões desse movimento.

O estudo demonstrou que a identidade dessa etapa de ensino teve sua gênese no contexto do processo de industrialização brasileira, que ocorreu de forma tardia e dependente em relação a outros países de capitalismo central. Com isso, podemos inferir que o complexo social normativo, que ajuda a imprimir a identidade do ensino médio, apresentou as características dessa industrialização, ou seja, além de ser tardia mantinha um caráter muito dependente com a totalidade social.

A industrialização brasileira foi fruto, sobretudo, do capitalismo mundial. Somente na década de 1930 o Brasil dá os primeiros passos na direção da formalização da educação escolar. Prova disso foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que somente se deu em 1930. As reformas de Francisco Campos de 1931 e as reformas de Capanema em 1942, impuseram modificações no ensino secundário e expressavam as conseqüências ontológicas do capitalismo industrial no âmbito da educação brasileira, voltada para atender os interesses da burguesia de capital industrial interno e internacional.

Essa falta de autonomia se expressou nas reformas educacionais que priorizaram um projeto de educação privada com feições religiosas em detrimento de uma educação pública, gratuita e laica, como defendida pelos pioneiros da educação, apesar dos conhecidos limites destes no que tange à real transformação educacional e social.

Por isso, percebeu-se que, tanto a reforma de Francisco Campos quanto a reforma de Capanema normatizaram um ensino secundário precário, desprovido de uma formação geral integral aos jovens.

Quinze anos depois do fim do Estado Novo sobreveio a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, que conferiu tratamento formalmente equânime entre concludentes do ensino médio propedêutico e do profissional, possibilitando o acesso ao ensino superior aos egressos das duas modalidades. No entanto, verificou-se que foi mera formalidade legal, que não se consubstanciou na realidade, posto que os egressos dos dois níveis ainda precisariam se submeter a exames seletivos para ingresso no nível superior de ensino no qual se cobravam conteúdos que não eram ministrados na modalidade profissionalizante.

Os complexos sociais continuam a se desenvolver de forma dependente e bastante desigual, sendo necessária uma ruptura no âmbito político para dar seguimento ao modelo

econômico imposto pelo capital internacional, nesse no contexto, sobrevém o período da ditadura militar.

Dentre as reformas operadas nesse período, está a regulamentada através da Lei nº 5692/71, que expressou as consequências ontológicas das relações de dependência que o Brasil mantinha com o capital mundial, especialmente com os Estados Unidos. As diretrizes norteadoras vigentes no Brasil passaram então a ser as de caráter produtivista, baseadas inclusive na teoria do capital humano que se difundia na economia, finanças e também na educação.

O caráter tecnicista da Lei nº 5692/71 atendeu aos interesses tanto do capitalista estrangeiro, quanto do capitalista brasileiro, na medida em que qualificava uma força de trabalho adequada à manutenção de uma sociabilidade brasileira dependente, rentista e autoritária. A centralidade do ensino nessa fase da história brasileira recaiu sobre a técnica, desprezando papel do professor e do aluno, objetivando garantir o desenvolvimentismo que o país atravessava naquele momento.

Apesar dos avanços normativos no campo da educação expressos na CF de 1988 e na LDB 9394/96, a reforma do ensino médio no Brasil, operada pela lei nº 13.415/2017, expressa o que vem sendo revelado até aqui: o ensino médio, sua identidade e complexo normativo apresenta predominantemente as consequências ontológicas da totalidade social.

O estudo da lei nº 13.415/2017 apontou que o ensino médio é uma síntese de múltiplas determinações sociais. Essas determinações, embora aparentemente tenham suas motivações em um complexo normativo, sua essência deve ser encontrada na totalidade do capital em crise estrutural, bem como em suas estratégias de saída apontadas na reestruturação do trabalho, toyotismo, na reestruturação do estado com as políticas neoliberalistas.

A maneira marxista de abordar o desenvolvimento de legislações acerca de um tema é examinar não apenas o conteúdo jurídico desta legislação. É preciso interpretar materialmente a própria regulamentação jurídica. As leis e decretos considerados ao longo do estudo ocorreram em momentos determinados da história brasileira. Cada um destes momentos constitui uma determinação à forma dessa legislação. Ao mencionarmos e analisarmos cada lei e decreto, chamamos a atenção para a materialidade que está na base da legislação.

O estudo demonstrou que a educação, uma atividade essencialmente humana, é historicamente determinada pela forma como os homens produzem sua existência material. A educação e o complexo normativo que a regulamenta guarda uma relação de dependência ontológica com a totalidade social.

Assim, toda a normatização que regulamentou o que chamamos de ensino médio, nada mais é do que o reconhecimento da totalidade social enquanto fato, conforme há muito tempo já fora preconizado por Karl Marx, de que o direito é o reconhecimento oficial do fato.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo : Boitempo, 2018. (Coleção mundo do trabalho).

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOLZANI, I. **Americanas**: relatório aponta mais de R\$ 40 bilhões entre fraudes e lançamentos indevidos; entenda o caso. Empresa admitiu fraude de antigos executivos pela primeira vez e detalhou o esquema nas demonstrações financeiras cinco meses após escândalo contábil vir a público. G1: Rio de Janeiro, 13 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/06/13/americanas-relatorio-mostra-que-fraudes-somam-mais-de-r-40-bilhoes-entenda-o-caso.ghtml>. Acesso em: 14 mar. 2024.

BORÓN, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 17 de abril de 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providência. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 15 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.334, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 02 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art3. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 31 de março de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n o 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 13 de julho de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 06 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.645, de 2 de agosto de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a educação profissional e tecnológica e articular a educação profissional técnica de nível médio com programas de aprendizagem profissional, e a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, para dispor sobre isenção do cômputo de determinados rendimentos no cálculo da renda familiar per capita para efeitos da concessão do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 02 de agosto de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14645.htm#art2. Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do estado - v. 1). Disponível em: <https://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/cadernosmare/caderno01.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, a. 49, n. 1, jan-mar 1998. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1462/1/1998%20Vol.49%2cn.1%20Bresser%20Peireira.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

CAMPOS, A. C. PIB cresce 2,9% em 2022 e fecha o ano em R\$ 9,9 trilhões. Crescimento foi puxado pelas altas nos serviços e na indústria. **Agência Brasil**, Economica, Rio de Janeiro, 02

de março de 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-03/pib-cresce-29-em-2022-e-fecha-o-ano-em-r-99-trilhoes#:~:text=O%20crescimento%20do%20PIB%20em,1%2C7%25%20em%202022.> Acesso em: 12 mar. 2024.

CIAVATTA, M. A exposição de motivos da Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 de Gustavo Capanema - Ministro da Educação e da Saúde. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, V. 19, nº 39, mai./ago.2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49869/29293>. Acesso em 22 fev. 2024.

CIAVATTA, M. **Mediações históricas de trabalho e educação**. A gênese da formação de trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-1960). Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, M. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? dilemas da educação em meio à crise do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/R3tff3JHvrrLZs8q9kmrQ6G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COUTINHO, C. N. Notas sobre cidadania e modernidade. *In*: **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 49-69.

DE DECCA, E. S. **1930: O silêncio dos vencidos**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

FERNANDES, L. Neoliberalismo e reestruturação capitalista. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FERRO, K. E. F; ANDRADE, M. F. M; CARMO, F. M; GOMES, V. C. A reforma do Ensino Médio: mais um desdobramento da política neoliberal no Brasil. *In*: RIBEIRO, L. T. F.; OLIVEIRA, D. N; FILHO, S. S. F. (orgs.). **Políticas Educacionais e os Desafios Contemporâneos da Formação Docente e da Escola**. São Paulo: Alexa Cultural, Manaus: EDUA, 2022. Cap. 12. p. 203-212.

FILGUEIRAS, L. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. *In*: publicação: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. CLACSO, Buenos Aires. Agosto/2006. Disponível: <https://core.ac.uk/download/pdf/35164776.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

FRERES, H.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. **Governo e empresariado: a grande aliança em prol do mercado da educação para todos**. *In*: JIMENEZ, S. RABELO, J. MENDES SEGUNDO, M. das D. (Org). **Marxismo, educação e luta de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FREITAS, L. C. **BNCC: Uma Base Para O Gerencialismo-Populista**. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/Bncc-Uma-Base-Para-O-Gerencialismo-Populista/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

GOMES, V. C.; ARAÚJO, C. C.; MORAIS, R. P. Profissionalização do ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Revista Educação em Debate**. Fortaleza, ano 39, n. 73, p. 171-190, jan./jun. 2017.

GUIRALDELLI, JR. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2015.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HENRIQUE MOURA, D.; COSTACURTA BENACHIO, E. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao Mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, 19(39), 163-187. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>. Acesso em 15 dez. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa Do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: MEC. 1997.

JIMENEZ, S. V.; FURTADO, E. B. **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001.

KONDER, L. **O que é dialética**. 25. ed. Editora Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 1995.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. E-book. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/handle/11465/1140>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, A. Z. **Trabalho e Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível**. Campinas: Educação E Sociedade, 2017, v. 38, n. 139, p. 331-354. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2024.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000974861>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LEHER, R. Um Novo Senhor da Educação? A política Educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LIMA, M. **Trabalho, Reprodução Social e Educação em Lukács**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=52777>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LUDWIG, A. **A Reforma do Ensino Médio e a formação para a cidadania**. Campinas: Pontes Editores, 2019.

LUKÁCS, G. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem**. Temas de Ciências Humanas n. 4. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.

LUKÁCS, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. Tradução de Nelo Shneider, Ivo Tonnet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**, Volume 14/ Georg Lukács; [traduzido por Sergio Lessa e revisado por Mariana Andrade]. – Maceió: Coletivo Veredas, 2018.

MAIA FILHO, O. N. **A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação**. 2004. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

MAIA FILHO, O.N; JIMENEZ, S. V.; CHAVES, H.; FURTADO, L.T. O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil: em busca de uma leitura ontológica. **Revista Educação Unisinos**. V. 22; p. 185-193, abr. jun., 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.08>. Acesso 23 nov. 2023.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência**. Petrópolis, Vozes, 2000. MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARTINS, I. C. C. **Terceirização do trabalho no contexto da contrarreforma do Estado brasileiro: a questão educacional em tela**. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Trad. José Arthur Giannotti e Edgar malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Expressão Popular, São Paulo, 2009.

MARX, K. **Crítica do Programa de Gotha / Karl Marx**; seleção, tradução e notas Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.

- MARX, K. **Miséria da filosofia**. Tradução por José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1989.
- MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. Tradução de Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).
- MASCARO, L. A. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MAZZUCHELLI, F. **Os anos de chumbo**: Economia e Política Internacional no Entreguerras. Campinas: UNESP-FACAMP, 2009.
- MÉSZÁROS, I. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.
- MELLO, J. M. C. **O capitalismo tardio**: contribuição à revisão da crítica da formação de desenvolvimento da economia brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de implementação do novo ensino médio**. [s.l.]: MEC; CONSED, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.
- OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. **Gestão, Financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3 ed. São Paulo. Xamã, p.13, 2007.
- OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição e na LDB. 3 ed. São Paulo. Xamã, 2007.
- OLIVEIRA, D. A. **Política educacional nos anos 1990**: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz F. ; PARO, Vitor H. (org). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001.
- PACHUKANIS, E. B. **Teoria geral do direito e marxismo**. Tradução de Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2017.
- PEREIRA, L. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977.
- PEREIRA, J. M. S. **O novo ensino médio e a área de Educação Física escolar**: implicações na (de) formação da classe trabalhadora. 2023. 193 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2023) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em:

<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=111720>. Acesso em: 5 jun. 2024.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho** no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

PRADO JR., C. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1972.

RABELO, J. J.; MENDES SEGUNDO, M. D. Análise da crise estrutural do capital à luz de Istvan Mészáros. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 26, v. 1, p. 43-47, 2004.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ROSSO, S. D. **O ardil da flexibilidade: os trabalhadores e a teoria do valor**. São Paulo: Boitempo, 2017. (Coleção mundo do trabalho).

ROSSI, P.; ARANTES, F.; DWECK, E.; OLIVEIRA, A. L. M. **Austeridade Fiscal e o Financiamento da Educação no Brasil**. Scielo, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/kPwjLRdn8xtJwxpt4T8R4NH/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 24.

SADER, E. A hegemonia neoliberal na América Latina. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTOS, D. **Precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado**. São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

SANTOS, J. D. G.; SANTOS, E. C.; BARROS, R. R. B. Empregabilidade versus formação integral: Ensino Médio Integrado no Estado do Ceará. **Revista Perspectiva [online]**. 2018, vol. 36, n.1, p.220-243. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-54732018000100220&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2024.

SANTOS, D.; FARIAS, A.; FREITAS, M. C. **Ensino médio integrado no Estado do Ceará: o “Caminho das pedras” do empreendedorismo para a escola pública**. *In*: SANTOS, Deribaldo *et al.* (Org.). Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo. Fortaleza: EdUECE, 2013.

SANTOS NETO, A. B. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil**. São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB, trajetórias, limites e perspectivas**. 2. ed. rev. Campinas: Editora Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Breves considerações sobre fontes para a história da educação**. *In*: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). Fontes, história e historiografia da educação. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 3-12.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2ª ed. rev. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács. 2013.

TORRIGLIA, P.; ORTIGARA, V. As políticas educacionais como singularidade do complexo jurídico. *In*: TORRIGLIA, Patrícia L. (org.). **Ontologia e crítica do tempo presente**. Florianópolis: Em Debate – UFSC, 2015.

VIEIRA, S. L. E. A Educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1469>. Acesso em: 12 fev. 2024.

VIEIRA, S. L. **Desejos de Reforma**: Legislação educacional no Brasil - Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008.

WILLIAMSON, J. **What Washington Means by Policy Reform**. Peterson Institute for International Economics, november 1, 2002. Disponível em: <https://www.piie.com/commentary/speeches-papers/what-washington-means-policy-reform>. Acesso em: 20 fev. 2024.