

“Eu vejo o futuro repetir o passado”: o Ensino Médio no Brasil, entre o velho tecnicismo e o novo tecnicismo

“I see the future repeating the past”: High School in Brazil, between the old technicism and the new technicism

Rodrigo Lima Ribeiro Gomes¹
Helton Messini da Costa²

Resumo:

A pesquisa aqui empreendida pretendeu examinar, em linhas gerais, os aspectos econômicos e sócio-históricos que integram o contexto da reforma do ensino médio, Lei nº 13.415 de 2017, aprovada durante o governo Temer, a partir do conceito de tecnicismo. Com base em uma investigação de caráter qualitativo, que perscruta o cenário político e o pensamento educacional hegemônico durante a ditadura civil-militar no Brasil, bem como, suas permanências ao longo das últimas décadas, a pesquisa procurou estabelecer uma análise comparativa entre os aspectos centrais da pedagogia de matriz tecnicista, que se expandiu com a investida ditatorial e, com ela, a universalização compulsória do ensino técnico profissionalizante, e a reforma do ensino médio de 2017, inferindo que o caráter de aproximação entre escola, educação, mercado e formação da força de trabalho conforme os interesses capitalistas, sob esses diferentes contextos investigados, denota permanências no cenário educacional brasileiro, indicando um percurso de longa duração.

Palavras-chave: Educação; Tecnicismo; Ensino Médio.

Abstract:

The research undertaken here intended to examine, in general terms, the economic and socio-historical aspects that are part of the context of the secondary education reform, Law No. 13,415 of 2017, approved during the Temer government, based on the concept of technicality. Based on a qualitative investigation, which examines the political scenario and hegemonic educational thought during the civil-military dictatorship in Brazil, as well as its continuation over the last decades, the research sought to establish a comparative analysis between the central aspects of pedagogy with a technical matrix, which expanded with the dictatorial onslaught and, with it, the compulsory universalization of vocational technical education, and the 2017 secondary education reform, inferring that the character of rapprochement between school, education, market and training of workforce according to capitalist interests, under these different contexts investigated, denotes permanence in the Brazilian educational scenario, indicating a long-term path.

Keywords: Education; Technicism; High Education.

¹ Doutor em Educação pela UFF; Professor Adjunto do Departamento de Educação (IEAR-UFF); Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE (UFF); <https://orcid.org/0000-0001-6887-6349>; e-mail: rlrgomes@id.uff.br.

² Doutor em Educação pela UFF; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Política e Educação – NuFiPE (UFF); do Grupo de Pesquisa Trabalho, Arte, Educação (IBC); e do Grupo de Estudos e Pesquisas Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (UFF); <https://orcid.org/0000-0001-5312-0901>; e-mail: messiny@gmail.com.

Introdução

As primeiras décadas do século XXI, sobretudo desde os anos 2010, manifestaram no Brasil e em várias partes do mundo uma série de novos desafios à Educação, bem como, aprofundaram outros tantos velhos e conhecidos. Da escalada conservadora e negacionista que logrou, entre outras coisas, a existência de movimentos como o “escola sem partido” e seus similares ao redor do mundo, ao recrudescimento da ofensiva neoliberal, são múltiplos e intensos os desafios para a educação em tempos de crise estrutural do capital (Mészáros, 2011).

Entre esses desafios, as recentes mudanças na estrutura do ensino médio, parte constitutiva da educação básica desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996), têm proporcionado uma série de discussões. Decerto, mudanças na organização do ensino médio estavam em pauta já nos governos de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Contudo, com o golpe que destituiu a presidenta Dilma em 2016, e com a formação do governo Temer (2016-2018), intensificam-se e recrudescem-se as políticas neoliberais de austeridade e flexibilização, facultando, entre as suas primeiras medidas, a execução unilateral e autoritária de uma reforma no ensino médio, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), e uma reforma trabalhista, Lei n. 13467/2017 (Brasil, 2017b), ambas, desconsiderando e descaracterizando todo o acúmulo de discussões precedentes.

Para além de seu caráter arbitrário, a reforma do ensino médio aprovada no governo Temer, desde sua publicação, foi alvo de inúmeras críticas por parte de estudantes, professores e pesquisadores, pois, em seu texto, reduziu-se drasticamente a carga horária da formação geral básica em detrimento dos chamados itinerários formativos. Abriu-se um espaço ainda maior para acordos com organizações privadas e possibilitou-se a contratação de professores sem critérios objetivos e qualificações comprovadas, questão que, na lei, se apresentou como o “notório saber”. Por outro lado, a reforma foi ratificada por organizações e institutos privados, com ou sem vínculos com o campo da educação, bem como pelo mercado financeiro. Tal cenário explicita um latente e acirrado jogo de interesses pelo potencial formativo da educação e sua relação com a formação da força de trabalho, que ocorre potencialmente na escola (Costa, 2023).

Por sua vez, embora a obrigatoriedade da oferta desta etapa de ensino seja relativamente recente se comparada a oferta das etapas iniciais, mudanças na estrutura do ensino médio, que já foi denominado ensino de segundo grau, entre outros nomes, possuem um longo lastro na história da educação brasileira. Em comum, essas mudanças sempre estiveram relacionadas a

determinadas intencionalidades econômicas e políticas de sua época, direcionando, tendencialmente, desde sua estrutura organizacional até sua matriz curricular, a disseminação de certos interesses e visões de mundo, bem como, adequando-a ao mundo do trabalho.

Neste sentido, a pesquisa aqui empreendida investiga e analisa a reforma do ensino médio aprovada no governo Temer a partir do conceito de tecnicismo, identificado por Saviani (2008; 2013) como matriz pedagógica que fundamentou a organização da educação brasileira propalada pela ditadura civil-militar. Em nossa investigação, subsidiada pela análise das legislações e da bibliografia pertinentes, bem como pela nossa atuação pedagógica, procuramos relacionar este tecnicismo com tendências pedagógicas atuais, expostas na reforma do ensino médio e na sua relação com as novas morfologias do trabalho.

Para uma melhor sistematização dos resultados obtidos com esta pesquisa, organizamos a exposição do artigo em duas partes, além da introdução e das considerações finais, a saber: na primeira buscaremos discorrer sobre o quadro geral que circunscreve o golpe de 1964 e, com isso, abordar a conjuntura educacional do período. A partir do cenário e dos argumentos desenvolvidos, apresentaremos, em linhas gerais, o contexto de aprovação da reforma do ensino médio, seus desdobramentos e os elementos centrais em perspectiva com o “velho tecnicismo”, do que denominamos de “novo tecnicismo”

1. O “velho tecnicismo”

O golpe de Estado de 1964, ocorrido há sessenta anos, foi um fenômeno complexo, resultante das lutas sociais e políticas que atravessaram todo o período desde a renúncia de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945, até a derrubada de João Goulart, em 1º de abril de 1964, conhecido como “Quarta República”. Foi um período marcado por muita instabilidade política, articulada a movimentos de modernização urbano industrial e profundas mudanças sociais e demográficas.

No campo da Educação, a característica conflituosa do período 1946-1964 afirmou-se, entre outros fenômenos, pelos conflitos ao redor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que começou a ser debatida no final da década de 1940, somente sendo aprovada, como Lei 4024, em 20 de dezembro de 1961. Durante esses embates de mais de uma década, a marca distintiva entre os dois campos era a defesa, por um lado, do ensino público, gratuito e laico, expressa, por exemplo, pelo “Manifesto dos Educadores” (Azevedo *et al*, 1994 [1959]),

e do ensino privado, por outro, que colocava as escolas católicas no mesmo campo do empresariado do setor educacional.

Pode-se dizer que as instabilidades políticas conformavam uma característica do país desde a sua formação enquanto tal, ou seja, desde a Independência (Fernandes, 2020). Contudo, a decisão de se acelerar o processo de desenvolvimento industrial, tomada durante a “Era Vargas” (1930-1945), aprofundou as instabilidades, na medida em que provocou aceleradas mudanças no perfil socioeconômico e demográfico no país, o que afetou também a cena política (Oliveira, 1975). O governo Vargas teve diversos períodos, marcados por insurreições e tentativas de golpe (Revolução Constitucionalista de 1932, levante comunista de 1935, tentativa de golpe dos integralistas em 1938), culminando com o período da ditadura do Estado Novo (1937-1945).

A “Quarta República” herdou a instabilidade política do período anterior, já se iniciando com um golpe contra Vargas que o forçou a renunciar. Contudo, o candidato que recebeu seu apoio, general Eurico Gaspar Dutra, foi eleito presidente do país, dada a popularidade do ex-presidente junto à população mais pobre e trabalhadora, refletida no movimento “queremista” (Ferreira, 2005). Os demais candidatos a presidente eleitos, com a exceção de Jânio Quadros, foram vítimas de tentativas de golpe de Estado para os impedir de assumir à presidência: o próprio Getúlio Vargas, em 1951, Juscelino Kubitschek, em 1956, e João Goulart, vice-presidente impedido de assumir com plenos poderes depois da renúncia de Quadros, em 25 de agosto de 1961.

Esse quadro explicitava um cenário contraditório no qual havia amplos setores sociais, provavelmente a maioria (na medida em que seus candidatos eram eleitos), que era favorável ao “modelo getulista” (Ianni, 1975), e uma minoria poderosa, envolvendo setores do empresariado urbano e rural, classes médias e intelectuais, contrários àquele modelo. Estes tendiam a defender uma perspectiva mais liberal da economia contra o nacional-desenvolvimentismo de Vargas, Kubitschek e Goulart.

Quando se observa uma conjuntura, deve-se levar em conta que se está realizando uma análise das “relações de forças” (Gramsci, 2007, pp. 1578-1589), que envolvem não apenas interesses e ações de classes sociais internas, mas, também, grupos com interesses específicos – que são, eles mesmos, atravessados pelos interesses e ações de classe –, além dos chamados “interesses de Estado”. Nestes se incluem, com destaque, as relações de forças militares e as ações que diferentes agentes estatais empreendem entre si. Considerada a condição periférica

do Brasil no concerto das nações capitalistas em meados do século XX, o país era mais um paciente do que um agente em termos das ações estatais internacionais, sofrendo as ações dos países centrais da época.

Em especial, se sobressaem as ações dos EUA nas relações de forças internas brasileiras. Como se sabe (Fico, 2008), o Estado norte-americano, através de alguns de seus órgãos executivos, militares e de inteligência, participou dos preparativos para o golpe de Estado de 1964 e deu efetivo apoio ao governo militar após o sucesso da ação golpista. De fato, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, este tipo de intervenção estadunidense, sobretudo nos países do chamado “Terceiro Mundo”, tornou-se frequente, principalmente no contexto da “Guerra Fria” (Moniz Bandeira, 2016). No caso específico da Educação, a presença estadunidense no apoio à ditadura efetivou-se mediante iniciativas como os acordos MEC-USAID (Bombarda, 2019; Silva; Ferreira, 2024).

O “modelo getulista” experimenta um processo de crise no final da década de 1950, fator que ajuda a explicar a vitória de Jânio Quadros contra o Marechal Teixeira Lott nas eleições de 1960. Ainda assim, João Goulart foi eleito vice-presidente (à época, os candidatos a presidente e à vice-presidência eram votados separadamente) com cerca de setecentos milhões de votos a mais do que Lott (4.547.019 a 3.846.825), derrotando o candidato da conservadora UDN, Milton Campos (4.237.719), num universo de menos de 13 milhões de votantes (Brasil, 1960), – fato que sinaliza que o nacionalismo desenvolvimentista de inspiração varguista ainda era forte na sociedade.

Provavelmente objetivando um retorno “nos braços do povo”, Jânio Quadros renunciou à presidência em 25 de agosto de 1961, o que ativou uma nova tentativa de golpe de Estado, desta vez para impedir a posse de João Goulart, eleito vice-presidente. Depois da enfrentamentos que opuseram aqueles que queriam a ruptura com a ordem e a “campanha pela legalidade”, achou-se uma solução de compromisso, manifesta na instauração de um regime parlamentarista. João Goulart assume em 07 de setembro de 1961 com poderes reduzidos, tendo Tancredo Neves como primeiro-ministro (Moniz Bandeira, 1977).

Pode-se dizer que o país vivia uma situação de “crise orgânica” (Melo, 2013), que “exigia uma definição de classe” (Moniz Bandeira, 1977, p. 94). Ao tentar conciliar interesses divergentes sem ter a margem de manobra possibilitada pelo crescimento econômico (Marini, 2000), Goulart se viu isolado. O Plano Trienal, desenhado pelo ministro Celso Furtado ao longo de 1962, o qual se tentou implementar no ano seguinte, não foi bem-sucedido, e o governo se

viu pressionado à esquerda e à direita. O crescente tom golpista adotado pela última, através de personalidades como Carlos Lacerda, da UDN, acabou por empurrar definitivamente Goulart para a esquerda – movimento que se expressou de modo mais efetivo a partir da proposta das reformas de base, já no começo de 1964.

As direitas civis e militares, que já vinham se organizando contra o “modelo getulista” desde o final da década de 1950 (Dreifuss, 1982), põem a conspiração em curso e derrubam o presidente e a ordem constitucional vigente, dando origem à ditadura militar que vigorou entre 1964 e 1985.

O governo ditatorial tratou de prender, deportar, demitir ou aposentar funcionários públicos considerados oposições ao regime, tudo aos milhares. Cassou representantes eleitos para o legislativo e suspendeu seus direitos políticos. Destituíu milhares de dirigentes sindicais, reprimiu brutalmente líderes políticos da esquerda, e instaurou centenas de Inquéritos Policial-Militares, que rapidamente passaram a se utilizar da tortura como método repressivo. Tudo em nome do combate à “subversão” e à “corrupção” – com esta última, entretanto, o regime rapidamente começou a conviver, em nome da governabilidade (Gaspari, 2002, p. 129-135).

Contudo, as iniciativas no sentido do estabelecimento de uma ordem ditatorial para resolver as instabilidades políticas não solucionaram os problemas econômicos, resultantes da crise do “modelo getulista”. A começar pelo fato de que o governo militar não abandonou tal modelo, em especial, na forma como vinha sendo desenvolvido desde Juscelino Kubitschek, uma mistura de planejamento estatal com a atração de investimentos estrangeiros, em especial no setor industrial: “o papel da ditadura militar foi o de consolidar o modelo econômico implantado nos anos de 1950” (Mendonça, 2004, p. 84).

A forma que o governo militar encontrou para resolver o problema do baixo crescimento aliado a uma alta inflação foi recorrendo a empréstimos obtidos no exterior, junto à atração de investimento de capitais estrangeiros, incentivados pela “ordem” garantida pelo governo ditatorial, e pelos baixos salários garantidos pela política de forte arrocho salarial sobre os trabalhadores. Este arrocho era também uma forma de controlar a inflação, evitando um aumento de demanda que pudesse levar a uma escalada de aumento de preços na economia. Depois de um período de baixo crescimento que vigorou até 1967, a economia brasileira reagiu e deu início a um novo período de alta, que durou de 1968 a 1974, conhecido como o período do “milagre” (Mendonça, 2004, p. 85-86). Este coincide com o período mais repressivo da ditadura, conhecido como os “anos de chumbo”, e durou até a “crise do petróleo”, de 1973.

Se, durante a “Quarta República”, com sua característica instabilidade política, os debates para a definição da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 foram longos e atravessados, grosso modo, por conflitos entre os defensores da educação pública, gratuita e laica contra os defensores da educação privada, com muita força das escolas católicas (Esquinsani, 2019), a LDB de 1971 foi aprovada sem a mesma intensidade nos debates, considerando o próprio caráter ditatorial do regime, sobretudo nos acima referidos “anos de chumbo”. Entretanto, o assim como a ditadura militar seguiu o modelo desenvolvimentista na economia das décadas anteriores, no campo da Educação manteve-se a tendência a aliar a escolarização ao crescimento econômico, em com ênfase no desenvolvimento industrial. A vinculação entre Educação e desenvolvimento já era explícita no “plano de metas” de Kubitschek, por exemplo.

A própria LDB de 1961 pode ser interpretada como uma proposta orientada para o caráter “produtivo” da escola, seguindo a concepção modernizante dos preceitos do movimento renovador na Educação, composto pelos quadros intelectuais que haviam construído o manifesto dos “pioneiros” de 1932. Mesmo os educadores católicos, embora se opusessem aos “renovadores” na questão da laicidade e do caráter público estatal da escola, incorporaram alguns aspectos modernizantes, que, de acordo com Saviani, teriam se tornado “hegemônicos” em meados do século XX (Saviani, 2014, p. 38-39). Um dos aspectos a serem ressaltados na LDB de 1961 é a inauguração de um autêntico sistema de ensino, no qual os níveis primário, médio e superior passam a ser interpretados como um todo contínuo e interligado (Pessanha; Silva, 2014, p. 74).

De acordo com Demerval Saviani (2014, p. 40-43), o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) – uma espécie de think tank criado em 1961, financiado majoritariamente por empresários, com o intuito de fazer propaganda liberal (Dreifuss, 1982) – liderou um processo de influência ideológica sobre a reformulação das políticas educacionais da ditadura ao longo da segunda metade da década de 1960, que se materializaram principalmente num conjunto de acordos que o Ministério da Educação firmou com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, no acrônimo em inglês), dando origem aos chamados “acordos MEC-USAID”.

Esses acordos foram estipulados a partir de diversos convênios entre órgãos e secretarias do Ministério da Educação brasileiro com a agência estadunidense, abrangendo os mais variados graus de ensino, desde o primário ao universitário, bem como a formação docente e o financiamento das escolas. Algumas das principais legislações da ditadura militar acerca das

questões educacionais seriam influenciadas por esses acordos, como a reforma universitária, lei 5.540 de 1968, e a nova LDB (lei 5.692), de 1971 (Bombarda, 2019).

A USAID foi criada em novembro de 1961 no contexto da “Aliança para o Progresso”, um grande programa desenvolvido pelo governo de John Kennedy com o intuito de fomentar projetos de desenvolvimento dos países latino-americanos, criado alguns meses antes, no mesmo ano (Avila de Matos, 2008). O contexto no qual estavam inseridos a aliança e agência era a vigência da chamada “guerra fria”, na qual Estados Unidos e União Soviética lutavam por áreas de influência no globo. Na visão estadunidense, a América Latina seria sua área influência e essas iniciativas podem ser interpretadas também no contexto da Revolução Cubana, de 1959, que pôs no poder um grupo nacionalista contrário à interferência dos EUA na ilha, que se colocou ao lado dos soviéticos na Guerra Fria. No ano seguinte, haveria a chamada “crise dos mísseis” em Cuba, que acentuou a noção do perigo do “comunismo” nas Américas Central e do Sul (Moniz Bandeira, 2016).

Assim sendo, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971 foi concebida, de modo geral, como uma adequação política e ideológica ao regime militar, atendendo a demandas internas e externas, ou seja, à necessidade de impulsionar e consolidar a modernização industrial – realizada, como vimos, de modo a penalizar os trabalhadores assalariados com baixos salários, ampliando as desigualdades sociais – ao mesmo tempo em que promovia um alinhamento a um dos polos da “Guerra Fria”, aquele dirigido pelos Estados Unidos e demais nações capitalistas ocidentais – contrariamente aos esforços por estabelecer um movimento de países “não alinhados”, que procuravam articular políticas externas independentes frente aos EUA e à URSS.

Concretamente, a lei 5.692 estipulou a ampliação do ensino fundamental, que, a partir de então, era chamado de “1º grau”, que se ampliava para oito anos, tornando-se “obrigatório dos 7 aos 14 anos”, enquanto o atual ensino médio passava a constituir o “2º grau”, podendo ser de três ou quatro anos. Estabelecia, nos dois níveis, um núcleo curricular comum em nível nacional, definido pelo Conselho Federal de Educação, possibilitando uma parte “diversificada”, adequada às condições locais, mas escolhidas dentro de uma série de “matérias” pré-estabelecidas pelos Conselhos de Educação locais. Em ambos os níveis, é atribuída centralidade ao ensino da língua portuguesa “como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Porém, “para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de

Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (Brasil, 1971).

A LDB de 1971 prevê também uma divisão dos currículos de primeiro e segundo graus em um “ensino geral” e um “ensino especial”. O “geral” deveria ser predominante no primeiro grau, enquanto o “especial” deveria ser predominante no segundo. Sobre o significado e implicações práticas deste ensino “especial”, diz a lei, em seu artigo quinto:

§ 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 periodicamente renovados.

E, sobre as habilitações profissionais, segue a lei 5.692, em seu artigo sexto:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único.

O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Se, no período anterior ao golpe de 1964, a Educação era vista como fator para impulsionar o desenvolvimento nacional, a LDB de 1971 pratica um atrelamento direto da escola às necessidades do mercado e das empresas, considerando mesmo este aspecto como o predominante no ensino de 2º grau. Com isso, o “velho tecnicismo” se caracterizou pelo favorecimento da lógica mercantil – à época tendo o setor industrial como motor. Mas não por este aspecto apenas: conforme atesta Saviani (2008), a ditadura militar foi responsável por um forte crescimento e consolidação das escolas e faculdades privadas no país.

2. O que há de novo no “novo tecnicismo”

Desde meados da década de 2000, uma série de discussões a respeito da necessidade de mudanças estruturais na etapa compreendida como ensino médio, no Brasil, vem se avolumando, proporcionando inúmeros debates, por distintos segmentos ligados, de algum modo, à Educação, por todo o país. Decerto, a obrigatoriedade desta etapa de ensino, como

parte integrante do processo geral de escolarização a ser oferecida pelo Estado, somente fora integrada à Constituição Federal com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) n. 9394/1996 (Brasil, 1996). Lá, pela primeira vez, a continuidade dos estudos neste nível estava assegurada em lei, constituindo a totalidade da educação básica. Contudo, sua oferta, por variados arranjos, como vimos, possui uma historicidade de longo lastro no país.

Nas agendas dos governos de Lula da Silva (2003-2010) e, posteriormente, de Dilma Rousseff (2010-2016), aquelas discussões se adensaram em proposições que projetavam mudanças significativas na estrutura do ensino médio, compreendida quase que unanimemente como insatisfatória. A propósito, no contexto da Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), fora estabelecida a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Os estudos sistematizados pela referida comissão e encaminhados ao Ministério da Educação, em 2013, desdobram-se no Projeto de Lei n. 6.840/2013 (Brasil, 2013), cujo teor, descaracterizando em sua totalidade uma série de debates que refletiam sobre o significado de uma educação integral direcionada a uma formação humana omnilateral, realizados anos antes entre grupos de trabalho no âmbito dos Seminários Nacionais voltados a professores e gestores do ensino médio, já manifestavam sua inclinação à intensificação dos processos de mercadorização e mercantilização da educação, haja visto que, como afirmara Ferreti (2016), o que se constituiu fora o desenho de um projeto de:

[...] escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter mais específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista (Ferreti, 2016, p. 90, grifos nossos).

Neste sentido, a promulgação da reforma do ensino médio, em 2017, uma das primeiras medidas do governo de Michel Temer, interrompendo mais de uma década de debates, se, por um lado, unilateral e antidemocrática por desconsiderar um acúmulo de discussões por entidades, públicas e privadas e profissionais da área da educação, por outro, escancarou um projeto de aprofundamento das políticas neoliberais para a educação no Brasil, aproveitando-se de um caminho, ainda que disposto ao debate, já aberto pelo Projeto de Lei n. 6.840 de 2013, com clara ascendência pelos aspectos mercantis e mercadológicos para a educação.

Não obstante, há de se considerar, que a urgência, ao tramitar ainda em 2016 como Medida Provisória n. 746/2016, antes de se tornar a Lei n. 13.415 (Brasil, 2017a), deve ser examinada em conjunto à reforma trabalhista, Lei n. 13467/2017 (Brasil, 2017b), que alterou significativamente pontos históricos de lutas e conquistas da classe trabalhadora dispostos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Em conjunto, ambas as reformas, manifestaram a exata medida da ofensiva neoliberal no contexto de crise do capital, servindo também de base para a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 55/2016, “[...] que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura etc.” (Frigotto; Motta, 2017, p. 368).

Dessa forma, o que se aprofunda a partir da Medida Provisória de 2016, já anunciado no horizonte anos antes, dado o caráter dependente e subordinado da burguesia brasileira, como observado por Florestan Fernandes (2020) e, não por menos a evidente inclinação neoliberal do governo Temer, é a formação de força de trabalho correspondente aos interesses mais gerais do mercado capitalista em crise. Uma vitória do mercado “[...] que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED)” (Kuenzer, 2017, p. 333).

Aqui, o aspecto da universalização desta etapa de ensino aponta para uma contradição, levantada por Carolina Catini (2020, p. 66), quando a autora afirma que: “Nunca tivemos tanto acesso à educação e nunca fomos tão privados e privadas de formação”. Por outro lado, em termos conjunturais, a reforma integra o recrudescimento da racionalidade neoliberal que, em tempos de crise, expande-se e aprofunda-se no Brasil, mediado justamente pelos padrões autocráticos de uma burguesia sempre disposta a contrarrevolução preventiva. Neste contexto, mesmo o processo questionável de universalização da escola pública que se encontrava em andamento é posto em xeque.

Logo, em um plano geral, a reforma do ensino médio assinada por Michel Temer em 2017, encontra-se no esteio de um processo de longa duração de universalização da educação pública de acordo com os interesses imediatos da burguesia brasileira, embora sempre sujeita a disputas, voltada à formação de força de trabalho para trabalho simples, dispensando qualquer formação científica, humanística, cultural e estética mais elevada. Isto porque, a redução da formação geral básica em detrimento dos chamados itinerários formativos, áreas de formação específica, revolvem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 5692, promulgada em 1971 durante os anos de ditadura civil-militar, que universalizou de forma

compulsória a educação profissional sob o pretexto de “(...) proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas” (MEC, s.d., s.p.).

No entanto, as dificuldades de implementação da reforma do ensino médio, seus confusos e contraditórios itinerários formativos, a redução da carga horária geral básica e as dificuldades estruturais dos sistemas de ensino estaduais por todo o país, somado ao contexto político que emerge com a vitória de Lula nas eleições presidenciais de 2022, intensificam as críticas de estudantes, professores e pesquisadores de várias áreas do conhecimento à reforma. Essas críticas apontavam, entre outras coisas, para “[...] a forma autoritária que orientou todo o processo” (Kuenzer, 2017, p. 336), a precarização proveniente da “[...] redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas” (Kuenzer, 2017, p. 336), proporcionando, logo nos primeiros meses de 2023, a sua suspensão pela Portaria n. 627 de abril de 2023 (Brasil, 2023).

Após novas discussões, uma reorientação proposta pelo governo eleito em 2022 e uma série de debates na Câmara dos Deputados e no Senado ao longo do ano de 2023, o Presidente Lula sancionou, em julho de 2024 a Lei n. 14.945, alterando pontos centrais da Reforma de 2017. No novo redesenho, de 1800 horas, a carga horária destinada à formação geral básica passou para 2400 horas, deixando 600 horas para os itinerários formativos, ao invés das 1200 horas que constavam na reforma de 2017. Estes itinerários, diferente da fragmentação que proporcionou que algumas redes estaduais esboçassem disciplinas sem critérios comuns, se condensou em apenas quatro possibilidades: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ou ciências humanas e sociais aplicadas (Brasil, 2024).

Para a oferta da modalidade de educação técnica profissional, o redesenho apresenta um quadro organizado com 1800 horas de formação geral básica, 300 horas para os itinerários formativos e 900 horas para as disciplinas de formação técnica. Aqui, é evidente a pauperização da educação técnica profissional frente ao ensino médio regular, questão que, além de incorrer em uma latente desigualdade quanto ao acesso aos códigos científicos, filosóficos, estéticos e culturais produzidos pelo conjunto da humanidade, objetivamente, ainda impõe uma assimetria para o acesso à universidade.

Com efeito, embora resolva questões fulcrais, como a recuperação da carga horária para a formação geral básica, no caso da modalidade do ensino médio regular e a pulverização de

disciplinas capitaneada pelos itinerários formativos, este novo redesenho não modifica o sentido geral da reforma. Sua matriz de pensamento educacional, especialmente aquela estampada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segue permeada pelos interesses de instituições privadas, articuladas junto ao Ministério da Educação de Camilo Santana, para a execução de projetos paralelos à organização curricular e de educação à distância. Cabe aqui destacar a atuação do Movimento Pela Base, grupo que congrega uma série de institutos e fundações como: Todos Pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Fundação Roberto Marinho, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Reúna, Instituto Ayrton Senna, organização que vêm atuando na educação desde a década de 1990 e que, no contexto da reforma do ensino médio, teve participação decisiva (Costa, 2023).

Por sua vez, embora dissolvida a fragmentação estabelecida pelos itinerários formativos na reforma de 2017, o fato de todas as áreas de conhecimento expressarem o termo “tecnologia” ou o termo “conhecimentos aplicados”, em um espaço, em tese, próprio à formação humana, revolve a ideia, de matriz positivista, que relaciona prontamente conhecimento à progresso e progresso à técnica, à produção de algo de caráter exclusivamente útil, uma perspectiva instrumental e utilitarista da Educação, um fetiche que, como tal, esconde as formas concretas e contraditórias em que se opera o progresso capitalista. Logo, não compete mais um saber que não seja direta e imediatamente útil – útil “às novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade” (Brasil, s.d., s.p.), que, para além de uma abstração, se manifestam concretamente em novas morfologias de trabalho, que intensificam sua exploração, em uma sociedade balizada pela sociabilidade do capital em crise.

Assim, se por um lado, a inclinação por uma formação para os interesses do mercado capitalista, bem como, a entronização das lógicas do mercado na organização do complexo educacional e a expansão de sua oferta privada constituem parte do legado educacional, segundo Saviani (2008), da ditadura civil-militar, uma reminiscência do viés tecnicista das reformas educacionais deste regime, baseada “[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade” (Saviani, 2013, p. 381), reduzindo o processo educativo a uma dinâmica “objetiva e operacional” (Saviani, 2013, p. 381). Por outro, a permanência e a atualização da subsunção da educação aos interesses do mercado, em tempos de crise do capital e, com ela, recrudescimento da racionalidade neoliberal,

proporciona novas nuances em consonância com as novas morfologias do trabalho para o século XXI.

Gramsci (2015) – ao sinalizar o sucesso dos novos métodos de acumulação capitalista anunciados nos Estados Unidos pelo taylorismo e sua “extensão e generalização” (Barata, 2004, p. 161), isto é, o fordismo, esboçando a clivagem entre uma composição demográfica racional neste país, em contraste a uma composição demográfica majoritariamente parasitária na Europa – caracteriza tanto os aspectos de sistematização fabril, quanto os que versam sobre a cultura e a moral. Nesse sentido, inferindo sobre a necessidade de uma permanente “adaptação psicofísica” aos novos padrões de acumulação que, periodicamente, se expressam nas crises capitalistas, indica tendências imanentes ao desenvolvimento do sistema sociometabólico do capital, que se manifestam imediatamente nos mais distintos âmbitos da vida.

Assim, quanto mais complexa a produção capitalista, mais o campo da Educação será fundamental ao movimento de “adaptação psicofísica”, plasmando nas personalidades dos e das estudantes os interesses de produção e reprodução do capital como sendo seus interesses. E, neste sentido, o modelo de adaptabilidade, individualismo, fragmentação, pulverização de direitos, entre outros, que perfazem a racionalidade neoliberal, é facilmente identificado, tanto no texto da reforma do ensino médio de 2017 e neste novo redesenho que tramita em 2024, quanto na BNCC, preparando os estudantes “[...] para uma vida que já está pronta, e que deve ser apenas aceita por ele como um bom consumidor de mercadorias e serviços” (Freitas; Caldart, 2009, p. 81).

Portanto, aprofundando a relação entre trabalho e educação e sua subsunção à dinâmica de acumulação capitalista, o “novo tecnicismo”, trilhando os caminhos abertos pelo “velho tecnicismo”, aponta para a adaptabilidade de cada pessoa, isolada e individualmente, à uma dinâmica de vida que independe sua participação, restando apenas o se ajustar para sua inserção no mercado capitalista, sob a lógica da racionalidade neoliberal.

Se, outrora, no “velho tecnicismo” importava a formação de força de trabalho capaz de atender estritamente e somente ao processo de industrialização capitaneada pela ditadura civil-militar e, por isso, a ênfase na formação técnica adequada a indústria, o texto da reforma do ensino médio, bem como, da BNCC e mesmo as mudanças propostas pelo PL 5230/2023, apontam, em linhas gerais, para a centralidade do empreendedorismo, próprio de uma sociedade que, sob o signo da competitividade e do individualismo de uma racionalidade que fragmenta e flexibiliza ao máximo o trabalho, o conhecimento, a produção, os direitos e a informação,

como a racionalidade neoliberal, “[...] imagina poder eliminar o desemprego, em uma sociedade que é incapaz de preservar trabalho digno com direitos” (Antunes, 2019, s.d.). Assim, neste modelo, ou seja, no “novo tecnicismo”, o conhecimento decai a competências e habilidades, criatividade a saber se adaptar, e emancipação a empoderamento.

Considerações Finais

O presente trabalho teve o objetivo de trazer à reflexão aspectos relevantes das políticas públicas em Educação no Brasil contemporâneo, tendo em vista um esforço histórico comparado com as iniciativas tomadas, na área, durante a ditadura militar. Por certo, as comparações históricas têm limites e não se pode afirmar que exatamente tudo mudou ou que tudo continua como está. Porém, como sinalizamos já desde o título, verificamos muitas continuidades em relação ao tecnicismo da ditadura militar e o atual.

A começar pelo mais saliente em nosso argumento, que diz respeito ao processo de mercantilização da Educação num duplo sentido: tanto na orientação da formação voltada para o mercado, quanto na expansão da rede privada de ensino. Ambas as características concorrem para o enfraquecimento da educação pública em seu sentido universal, gratuita e socialmente referenciada. Além disso, tanto na década de 1970 quanto atualmente, se vê uma perspectiva de formação do trabalhador para um mercado precarizado, marcado por baixos salários na década de 1970 e pela “intermitência” da contemporaneidade.

Tanto na época da ditadura militar como na época atual, a Educação da classe trabalhadora é orientada por uma concepção rebaixada, que entende o sujeito que trabalha como uma mera engrenagem de um sistema que não está voltado para a sua realização subjetiva. As principais diferenças que podemos notar dizem mais respeito ao contexto histórico do que às intenções dos formuladores das políticas. Enquanto, na década de 1970, marcada por uma orientação que poderíamos considerar mais “fordista”, o tecnicismo estava voltado para um mercado de trabalho predominantemente industrial, a formação contemporânea está direcionada para um mercado de trabalho “flexível”, que exige a capacidade os trabalhadores de se adaptarem às más condições de trabalho de maneira “polivalente”.

Referências bibliográficas

ANTUNES, R. Empreendedorismo é mito em país que não cria trabalho digno, diz sociólogo (Entrevista). **UOL**, on-line, 14 set. 2019. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2019/09/14/entrevista-sociologo-ricardo-antunes-trabalho-emprego-empreendedorismo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 17 fev. 2024.

AVILA DE MATOS, E. A. O programa “Aliança para o Progresso”: o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR*, 11, 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 273-300, jan./dez., 1994. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/389>. Acesso em 13 mar, 2024.

BOMBARDA, A. R. A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, p. 246-268, set./dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 14.945, de 31 de julho de 2024**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em 25 ago. 2024.

BRASIL. **Portaria n. Portaria MEC n. 627, de 3 de Abril de 2023**, do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2255494&filenam e=PDL%2094/2023. Acesso em 25 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 15 jan. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.467 de 13 de julho de 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em 17 ago. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 6840 de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/602570>. Acesso em 13 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 28 jun. 2023.

BRASIL. IBGE. **Anuário estatístico do Brasil. IV – Resultados Gerais do Pleito Presidencial, por Unidade da Federação, 3-X-1960**. Disponível em: https://web.archive.org/web/20111109155139/http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/representacao_politica/1961/rep_polit_1961m_aeb_91.pdf. Acesso em 17 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em 29 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 23 mar. 2024.

CATINI, C. O brutalismo vai à escola. **Blog da Boitempo**. 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2020/09/13/o-brutalismo-vai-a-escola>. Acesso em 27 set. 2021.

COSTA, H. M. **Educação e a miséria do saber na crise do capital**: os embates em torno da escola no Brasil do século XXI. 2023. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

DREIFUSS, R. A. **1964**: A conquista do estado. Ação política, poder e golpe de classe. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

ESQUINSANI, R. S. S. Laicização e financiamento da Educação no debate pré-LDB 4.024/1961: argumentos (e projetos) em disputa. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel/PR, v. 14, n. 31, s. p., jan./abr. 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/19637>. Acesso em 05 mar. 2023.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 6. ed. Curitiba: Kottler; São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FERRETI, C. J. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos**. Natal/RN, v. 32, n. 6, p. 71–91, 13/10/2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988/1570>. Acesso em 12 mar. 2023.

FERREIRA, J. **O imaginário trabalhista**: getulismo, PTB e cultura política popular (1945-1964). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

FICO, C. **O grande irmão**. Da operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FREITAS, L. C.; CALDART, R. S. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. Por que a urgência da Reforma do Ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 jun. 2023.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 4. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

GRAMSCI, A. **Quaderni del Carcere**. 3. ed. Torino: Einaudi, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em 03 jun. 2023.

MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLASCSO, 2000.

MELO, D. B. **Crise orgânica e ação política da classe trabalhadora brasileira**: a primeira greve geral nacional (5 de julho de 1962). 2013. 325 f. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MENDONÇA, S. R. **A industrialização brasileira**. 11. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONIZ BANDEIRA, L. A. **O Governo João Goulart**: as lutas sociais no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MONIZ BANDEIRA, L. A. **A formação do império americano**. Da guerra contra a Espanha à guerra no Iraque. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

OLIVEIRA, F de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PESSANHA, E. C.; SILVA, Fabiany, C. T. Tempos, espaços e organização do trabalho escolar em três expressões de governos autoritários brasileiros: 1931, 1961 e 1971 – estudo histórico-jurídico comparado do Ensino Secundário. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 67-83, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mz9gFhhfVSGx5Zv6qGWHVLq/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 mar. 2023.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 mar. 2024.

SILVA, D. A.; FERREIRA, N. I. B. Hegemonia global estadunidense e os acordos MEC/USAID (1965-1968). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas/SP, v.10, 2024, p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8657974>. Acesso em 21 mar. 2024.