

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO

**ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI
Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017**

CURITIBA

2022

DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO

**ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI
Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), área de concentração: História e Políticas da Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), como requisito final à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel

**Curitiba
2022**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

Pamela

F843e
2022

Frasseto, Dulcelina da Luz Pinheiro
Ensino médio : história, concepções e realidades a partir da lei nº 5.692, de 1971, até a lei nº 13.415, de 2017 / Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto ; orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2022.
251 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022
Bibliografia: f. 215-236

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Ensino médio - Joinville. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

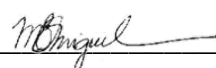
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 190
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE**

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto

Aos vinte e três dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e dois, às 14h, reuniu-se por videoconferência, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.^a Dr.^a Jane Mery Richter, Prof. Dr. Mauricio Pastor dos Santos, Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi e Prof. Dr. Peri Mesquidapara examinar a Tese da doutoranda **Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto**, ano de ingresso 2018, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “História e Políticas da Educação”. Adoutoranda apresentou a tese intitulada “ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, ATÉ A LEI Nº 13.415, DE 2017” que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16hs 30. Os avaliadores participaram da defesa por videoconferência e estão de acordo com os termos acima descritos. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela presidente da banca e pela coordenação do Programa.

Observações Recomenda-se a publicação da tese sob a forma de livro, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos da área.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel  _____

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Jane Mery Richter Participação por videoconferência

Convidado Externo

Prof. Dr. Mauricio Pastor Santos Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof. Dr. Peri Mesquida Participação por videoconferência

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gisi Participação por videoconferência


Prof.^a Dr.^a Patricia Lupion Torres
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação



À minha família, pela compreensão e
apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às forças do universo, que me possibilitaram caminhar passo a passo mesmo com as dificuldades enfrentadas no caminho e me fizeram acreditar na realização deste sonho.

Agradeço, imensamente, à minha família, esposo, filho, nora e neto, que, com muito carinho e leveza, me ajudaram nessa travessia.

Ao estado de Santa Catarina, pela concessão da licença para que eu pudesse realizar meus estudos.

Aos meus colegas de trabalho, que supriram minha ausência, em especial à Nélida Hoerper e à Beatrícia Pereira Rossini, que sempre me incentivaram na realização dos meus sonhos.

Meus sinceros agradecimentos aos professores Doutores(as) do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da PUCPR: Dra. Maria Lourdes Gisi, Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Dra. Ana Maria Eyng, Dra. Romilda Teodora Ens, que não mediram esforços para mediar este processo de formação, em especial ao prof. Dr. Peri Mesquida, pela amizade, dedicação e inúmeras indicações de leituras.

Aos meus colegas de turma, pela amizade e momentos de alegrias vividos no decorrer deste percurso, em especial àqueles que deixaram marcas em minha existência e que, juntos, construímos caminhos e pensamentos em direção à pesquisa educacional: Rerlen Ricardo da Silva Págliã, Erika Ferreira Floriano, Eduardo Felipe Hennerich e Luci Frare Kira.

Agradeço às colegas do mestrado da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Áurea E Om Spricigo Siqueira, Bruna Heleno Zarske de Mello e Amanda Cristina de Souza Nunes, pela parceria e amizade. Encontramo-nos neste caminho da pesquisa e nos tornamos grandes amigas e parceiras nesta caminhada.

Ao grupo de pesquisa: História da Política e da Educação da PUCPR, com carinho especial à Silvana Cassia Holler, Cássia Helena Guillen e Eliane Nilsen Konkel, que me ampararam com suas experiências em meus momentos de angústias. À Francine Cordeiro Bobato, que sempre me alegrou com suas gargalhadas cheias de vida.

Agradeço à banca, que, gentilmente, aceitou o convite para fazer parte desta história de construção de conhecimento, que, com cuidado, esmero e sabedoria, conduziram-me ao caminho pretendido. Muito obrigada pelas contribuições!

Meu agradecimento especial à professora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, pelo carinho com que me recebeu como orientanda e pela paciência e dedicação na condução deste processo de orientação da investigação e escrita da tese.

O conhecimento acumulado, a memória coletiva, os valores, as artes, os símbolos, as técnicas fazem parte de uma herança coletiva humana à que todos os membros da sociedade têm direito. É papel da escola e de outras instituições sociais, e é papel dos mestres de todas as artes educativas garantir o direito à cultura devida, mas sem cairmos em relações mecânicas enganosas, politicamente perversas.

(ARROYO, 2004, p. 107)

RESUMO

O objeto desta tese está relacionado com a história das políticas educacionais para o ensino médio brasileiro e apresenta a forma que essa etapa de ensino se organizou a partir da legislação educacional vigente em cada período histórico. Traz o estudo sobre o processo de implementação do novo ensino médio (NEM) no estado de Santa Catarina e nas escolas estaduais de Joinville/SC. A investigação surgiu a partir de um problema recorrente da história da educação, que visa a analisar qual a relação entre as políticas educacionais para o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Joinville/SC – da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Como hipótese, é possível afirmar que existem vários pontos de convergência na atual reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), com a reforma feita pela Lei nº 5.692/71. O objetivo geral é analisar as políticas educacionais para o ensino médio, a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), nas escolas de ensino médio de Joinville/SC. Como objetivos específicos apresenta: proceder à revisão histórica das reformas do ensino médio no Brasil; analisar como foram implantadas as políticas para o ensino médio nas escolas de Joinville/SC a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017); identificar as mudanças propostas na nova Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017); e discutir o processo de implementação da reforma do ensino médio nas escolas de Joinville pronunciando o novo cenário educacional. A pesquisa parte da perspectiva do materialismo histórico-dialético, que se apresenta como possibilidade teórica e crítica de interpretação a partir das concepções de Gramsci (1991), Kosik (1969), Konder (2008), Lukács (2003), Thompson (1981) e Marx (2003). A metodologia utilizada nesta investigação se caracteriza a partir de uma abordagem qualitativa conforme Bogdan e Biklen (1994) e Gatti e André (2010). O instrumento de coleta de dados foi um formulário eletrônico enviado por *e-mail*, devido ao tempo de pandemia vivenciado em 2020/2021. A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social, para evitar o contágio com o vírus. O embasamento teórico-metodológico se apoiou nas concepções de Bloch (2001), Azevedo (1964), Franca (1952), Haidar (2008), Saviani (2013), Moacyr (1936), Carvalho (2017), Sodré (1963) e Romanelli (1986). Para a compreensão sobre a política, a sociedade e a economia brasileira bem como sobre as reformas do ensino médio, recorreremos às obras de Skidmore (2010), Ianni (1965), Dreifuss (1981), Germano (2011), Cunha (2014), Kuenzer (2010), Cury (2002), Nóvoa (2009), Frigotto e Motta (2017) e Miguel (2006) entre outros autores. Os resultados obtidos mostram as nuances que perpassaram o ensino médio até atingirem o modelo atual. As análises da legislação revelam que a identidade atual do ensino médio se assemelha àquela dada pela reforma de 1971, sobretudo no que se refere à formação para o trabalho, às concepções e à subjetividade presentes nas duas legislações.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Lei nº 13.415/17; Ensino médio em Joinville/SC.

ABSTRACT

The object of this thesis is related to the history of educational policies for Brazilian high school, and presents the way this stage of education was organized, based on the educational legislation in force in each historical period. It brings the study about the implementation process of the new high school (NEM) in the state of Santa Catarina and in the state schools of Joinville/SC. The research arose from a recurring problem in the history of education, which aims to analyze what is the relationship between the educational policies for high school in the state public schools of Joinville/SC – from Law No. 5,692/71 to Law No. 13,415/2017 (BRASIL, 2017). As a hypothesis, it is possible to state that there are several points of convergence in the current high school reform, established by Law No. 13,415/17 (BRASIL, 2017), with the reform made by Law No. 5,692/71. The general objective is to analyze the educational policies for high school, from Law No. 5,692/71 to Law No. 13,415/17 (BRASIL, 2017), in high schools in Joinville/SC. It presents as specific objectives: proceeding to the historical review of high school reforms in Brazil; analyzing how the policies for high school were implemented in Joinville/SC schools from Law nº 5,692/71 until Law nº 13,415/17 (BRASIL, 2017); identifying the changes proposed in the new Law nº 13,415/17 (BRASIL, 2017); and discussing the implementation process of the high school reform in Joinville schools imposing the new educational scenario. The research starts from the perspective of historical-dialectical materialism, which presents itself as a theoretical and critical possibility of interpretation from the conceptions of Gramsci (1991), Kosik (1969), Konder (2008), Lukács (2003), Thompson (1981) and Marx (2003). The methodology used in this research is characterized by a qualitative approach according to Bogdan and Biklen (1994) and Gatti and André (2010). The data collection instrument was an electronic form sent by email, due to the pandemic time experienced in 2020/2021. The World Health Organization (WHO) recommended social distancing to avoid contamination with the virus. The theoretical and methodological background was based on the concepts of Bloch (2001), Azevedo (1964), Franca (1952), Haidar (2008), Saviani (2013), Moacyr (1936), Carvalho (2017), Sodré (1963), and Romanelli (1986). For the understanding about Brazilian politics, society and economy, as well as high school reforms, we drew on the works of Skidmore (2010), Ianni (1965), Dreifuss (1981), Germano (2011), Cunha (2014), Kuenzer (2010), Cury (2002), Nóvoa (2009), Frigotto and Motta (2017), and Miguel (2006), among other authors. The results show the nuances that went through high school until reaching the current model. The analyses of the legislation reveal that the current identity of high school resembles the one provided by the 1971 reform, especially regarding the training for work, the conceptions and subjectivity present in both legislations.

Keywords: High School Reform; Law No. 13,415/17; High School in Joinville/SC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIJ	Associação Empresarial de Joinville
AJORPEME	Associação de Joinville e Região da Pequena, Micro e Média Empresa
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPAE	Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CADE	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio
CCE	Componentes Curriculares Eletivos
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDUP	Centro de Educação Profissional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CGT	Confederação Geral dos Trabalhadores
CIS	Centros Interescolares do Segundo Grau
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CONSEG	Conselho de Segurança
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EEB	Escola de Educação Básica

EEM	Escola de Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EMIEP	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
ESG	Escola Superior de Guerra
FASUBRA	Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras
FENEN	Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
FENOE	Federação Nacional de Orientadores Educacionais
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice da Educação Brasileira
IEB	Integrador de Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

NEM	Novo Ensino Médio
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEE	Plano Estadual de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos
do	Ensino Médio
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parceria Público-Privada
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEB	Supervisor de Educação Básica
SED	Secretaria de Educação
SNA	Serviços Nacionais de Aprendizagem
UBES	União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e
a	Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses sobre a Lei nº 13.415/17.....	37
Quadro 2 – Dissertações sobre a Lei nº 13.415/17.....	38
Quadro 3 – Ensino médio na Lei nº 13.415/17.....	41
Quadro 5 – Currículo do Ensino Secundário da Reforma de 1915.....	69
Quadro 6 – Currículo do Ensino Secundário da Reforma de 1925.....	69
Quadro 7 – Reformas Educacionais na Primeira República.....	70
Quadro 8 – Reformas de Francisco Campos.....	73
Quadro 9 – Etapa fundamental do Ensino Secundário – Decreto nº 19.890/1931....	73
Quadro 10 – Leis Orgânicas.....	78
Quadro 11 – Currículo ciclo ginásial – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942.....	79
Quadro 12 – Currículo do ciclo do curso clássico – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942.....	79
Quadro 13 – Currículo do ciclo do curso científico – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942.....	80
Quadro 14 – Reforma Educacional da Quarta República.....	84
Quadro 15 – Marco Regulatório da Educação no contexto da Ditadura Militar.....	104
Quadro 16 – Escolas atendidas pela CRE de Joinville em seus respectivos municípios.....	110
Quadro 17 – Escolas construídas em Joinville nas décadas de 1960/1970/1980...	113
Quadro 18 – Escolas construídas em Joinville no período do Estado Novo.....	114
Quadro 19 – Escolas construídas em Joinville nas décadas de 1990 e 2000.....	115
Quadro 20 – Implementação da Lei nº 5.692/71 em Joinville/SC – Cursos Técnicos	116
Quadro 21 – Matriz curricular do ensino médio integral em tempo integral do estado de Santa Catarina.....	151
Quadro 22 – Modelos de Matriz Curricular do NEM Santa Catarina.....	154
Quadro 23 – Principais desafios encontrados na implementação do NEM em Joinville/SC.....	161

Quadro 24 – Sobre os componentes curriculares eletivos.....	162
Quadro 25 – Itinerário formativo de formação profissional.....	163
Quadro 26 – Que tipo de cidadão o NEM quer formar.....	165
Quadro 27 – Pontos positivos identificados na perspectiva do novo ensino médio.	166
Quadro 28 – Papel do Estado nesse cenário de mudanças do ensino médio.....	185
Quadro 29 – Como será o perfil dos professores para atuar no novo ensino médio?	194
Quadro 30 – Influência de empresários.....	197
Quadro 31 – Objetivos.....	198
Quadro 32 – Concepção de Educação.....	199
Quadro 33 – Parte diversificada.....	200
Quadro 34 – Habilitação dos professores.....	200
Quadro 35 – Carga horária.....	201
Quadro 36 – Público-privado.....	202
Quadro 37 – Organização curricular.....	202
Quadro 38 – Formação profissional.....	204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos existentes no ensino de 2º grau, em Santa Catarina – 1975-1977	107
Tabela 2 – Matrícula no início do ano, segundo a idade do aluno, por Unidades da Federação – 1971-1973.....	108
Tabela 3 – Matrícula no início do ano, segundo os ramos de especialização, por Unidades da Federação – 1973.....	109
Tabela 4 – Estabelecimentos que ministram ensino de 2º grau, em atividade, por dependência administrativa – 1983-1985.....	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
1 ESTADO DO CONHECIMENTO: HISTÓRICO DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	30
2 PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL. .	43
2.1 BRASIL COLÔNIA: ENSINO SECUNDÁRIO E O TOMISMO ARISTOTÉLICO. .	47
2.2 BRASIL IMPÉRIO: ENSINO SECUNDÁRIO E O LIBERALISMO.....	54
2.3 BRASIL PRIMEIRA REPÚBLICA: ENSINO SECUNDÁRIO E O POSITIVISMO.	64
2.4 BRASIL ESTADO NOVO – ENSINO SECUNDÁRIO E O TOTALITARISMO.....	72
2.5 BRASIL QUARTA REPÚBLICA: ENSINO SECUNDÁRIO,.....	81
REDEMOCRATIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTISMO.....	81
3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE JOINVILLE/SC E POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEI Nº 5.692/71.....	89
3.1 BRASIL E A DITADURA CIVIL-MILITAR: SEGUNDO GRAU E A SEGURANÇA NACIONAL.....	90
3.2 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEI Nº 5.692/71.....	95
3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71 NO ESTADO DE SANTA CATARINA	106
3.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71 NAS ESCOLAS DE JOINVILLE.....	110
4 MUDANÇAS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NA ABERTURA DEMOCRÁTICA.....	120
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA APROVAÇÃO DA NOVA LDB Nº 9.394/96: O ENSINO MÉDIO EM ASCENSÃO NEOLIBERAL.....	123
4.2 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO APÓS A LDB Nº 9.394/96.....	131
4.3 AS MUDANÇAS PROVOCADAS NO ENSINO MÉDIO COM A APROVAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017.....	138
4.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 NO ESTADO DE SANTA CATARINA.....	150
4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NAS ESCOLAS DE JOINVILLE/SC: O QUE DIZEM OS GESTORES EDUCACIONAIS.....	156

4.6 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 NAS ESCOLAS-PILOTO DE JOINVILLE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES.....	168
5 NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	177
5.1 O PAPEL DO ESTADO FRENTE AO NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL.....	180
5.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	186
5.3 O PERFIL DOS PROFESSORES NO ENSINO POR ÁREA DO CONHECIMENTO.....	191
5.4 A LEI Nº 5.692/71 E A LEI Nº 13.415/17 – CONVERGÊNCIA E CONTRADIÇÃO.....	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	215
ANEXO A - Quadro 39 - Alterações da LDB nº 9.394/96, após 25 anos de aprovação.....	237
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	242
APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA.....	251

INTRODUÇÃO

Gosto de ser gente, porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 53).

É pela experiência vivida e pela consciência de que os obstáculos não são eternos que prossigo firme e confiante na caminhada de educadora e funcionária pública na área educacional sempre na perspectiva de que as mudanças acontecem na e pela educação. Aprendi com Paulo Freire que a educação muda as pessoas e estas podem transformar o mundo. Também, é por estar inserida no contexto educacional que surgiu o interesse pela temática desta tese, a qual teve início em 2012 ao cursar o mestrado em Educação e pesquisar sobre as políticas educacionais para o ensino fundamental. Na ocasião, realizei uma pesquisa sobre a Lei que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos de duração, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006).

Ao pesquisar a legislação brasileira para a realização da dissertação, foi possível compreender que a história da educação está intrinsecamente imbricada com os contextos social, político, histórico e econômico, e que as legislações procedem de tais concepções, culturas e ideologias.

Foi encantador e ao mesmo tempo intrigante descobrir as influências que perpassam a elaboração e aprovação de uma política educacional, saber o que está por trás, os interesses políticos, econômicos, culturais e sociais que influenciam e permitem determinada política educacional. Dessa experiência, ficou o desejo de continuar pesquisando e, assim, obter novas descobertas referentes às outras áreas da educação.

Ao iniciar o curso de Doutorado no ano de 2018, senti-me interpelada a investigar outra etapa da educação, o ensino médio, pois, em 2017, havia sido aprovada a Lei nº 13.415, que modificou a estrutura dessa etapa de ensino. Sendo servidora pública da rede estadual¹ de ensino do estado de Santa Catarina, no cargo de Consultora Educacional, vivenciei o início do processo de apresentação da nova legislação aos gestores escolares e professores. Era perceptível o sentimento de

¹Também, sou professora das redes particular e municipal de educação de Joinville/SC.

incertezas, dúvidas e insegurança em relação à reforma do ensino médio. Esse fato me impulsionou ainda mais a buscar respostas a partir da pesquisa de doutorado.

A história das reformas do ensino médio no Brasil é marcada por sucessos e insucessos. Até o momento, o País ainda tenta acertar uma legislação, que, de fato, atenda aos anseios de todos os estudantes dessa etapa de ensino, uma vez que, sucessivamente, as reformas “fracassam” ou não atendem aos estudantes em sua totalidade. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei nº 4.024/61) e 1970 (Lei nº 5.692/71) como mostraremos nesta tese.

Com o novo cenário da educação brasileira, principalmente a do ensino médio, com aumento de carga horária e novos componentes curriculares, mudanças na dinâmica do tempo escolar bem como pelas condições estruturais, pedagógicas e humanas que a escola apresenta hoje, além do perfil e condições dos estudantes brasileiros, em que a maioria necessita entrar no mercado de trabalho para contribuir com a família financeiramente, torna-se ainda mais difícil a implementação da reforma do ensino médio como preconiza a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017); ou seja, de tempo integral.

A historicidade das implementações das políticas educacionais no Brasil pode contribuir para o processo de implementação da Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Estudos realizados por Perez (2010, p. 1181) confirmam que “a implementação de uma política pública refere-se a todo o processo iniciado com o estabelecimento da política até o seu impacto”.

O impacto, ao qual se refere esse autor, diz respeito à concretude da política no contexto da prática e às influências dos atores que a materializarão. No caso da educação, os principais atores são os professores. De acordo com os estudos realizados por ele, a implementação não se confunde com o produto, sendo, basicamente, “um processo com uma série de decisões e de ações postas pela autoridade legislativa central” (PEREZ, 2010, p. 1181).

Essas decisões e ações, que deveriam ser partes integradas ao processo de implementação, na maioria das vezes, tornam-se dois momentos distintos. Nesse aspecto, como afirma Perez (2010, p. 1181), “[...] a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo”.

Em outras palavras, primeiramente, pensa-se a Lei; posteriormente, as possibilidades de implementação, como, por exemplo, as estruturas físicas e o quadro de funcionários para atuar na implementação dessas políticas, no caso da educação, para atuar nas escolas. Para tanto, em cada implementação, é importante observar as inter-relações entre as esferas federal, estadual e municipal com a política a ser implementada e evitar a decisão única de autoridade e políticos sem se ampliarem os horizontes e sem se considerarem as contradições sociais e econômicas.

Na Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), aparecem mudanças significativas no ensino secundário, desde sua nomenclatura, pois passa a ser denominado de “2º Grau”. No ensino, o foco central é na educação para o trabalho, trazendo a educação profissional obrigatória para todos que cursaram essa etapa de ensino. Essa Lei foi uma resposta às solicitações definidas pela reforma universitária de 1968² assim como ao processo de industrialização e expansão da economia nacional no que diz respeito à capacitação de mão de obra, porém enfrentou muitas resistências por parte de professores, secretários de Educação, diretores de escolas técnicas e administradores de escolas industriais e particulares. Por esse motivo, a educação dessa época foi redefinida pelo Parecer nº 76 (BRASIL, 1975b)³. Com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, foi alterada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), referente aos aspectos da profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau estipulada pela legislação anterior.

O movimento da abertura democrática, que se iniciou em 1985 e se consolidou com a Constituição de 1988, trouxe consideráveis inovações no campo educacional:

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 (BRASIL, 1988).

Seguindo os indicativos da Constituição de 1988, no ano de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº

²A reforma universitária de 1968 se operacionalizou pela força da Lei nº 5.540/68. Conferir em Saviani (1988).

³O Parecer nº 76 (BRASIL, 1975b) “afirma não pretender eliminar as 130 habilitações profissionais já aprovadas pelo Parecer nº 45/72, mas agrupá-las em algumas ‘famílias de habilitações básicas’, como saúde, edificações, eletrônica, administração, comércio, entre outras” (CUNHA, 2014, p. 17).

9.394 (BRASIL, 1996). A nova LDBN, novamente, mudou a nomenclatura⁴, de 2º Grau passou a ser denominado de “Ensino Médio”, considerado a última etapa da educação básica. Essa Lei organizou o ensino brasileiro da seguinte forma: educação infantil, ensino fundamental, anos iniciais de 1º ao 5º ano e anos finais de 6º ao 9º ano⁵, ensino médio e ensino superior.

A LDBN nº 9.394 (BRASIL, 1996) denominou a educação do campo, a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial, a educação profissional e a educação quilombola como modalidades de ensino. Em relação aos conteúdos, o Parecer nº 15 (BRASIL, 1998) delineou a implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, confirmado pela Resolução CEB/CNE nº 3 (BRASIL, 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). Posteriormente, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

Em 2001, houve a aprovação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), propiciando metas de implementação e reformas de infraestruturas e o reordenamento da rede de escolas públicas; também, previa a expansão do número de escolas públicas de ensino médio. A execução do PNE só seria possível com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) regulamentado pela Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007).

Com o Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), o Ministério da Educação (MEC) reintegrou a Educação Profissional Técnica ao ensino médio e recuperou a oferta de educação de nível médio integrado com a articulação da educação profissional ao sistema de ensino. A Resolução nº 1 (BRASIL, 2005) atualizou as DCNEM definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio conforme as disposições do Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004). Ainda em relação ao ensino técnico, foi instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC⁶) pela Lei nº 12.513 (BRASIL, 2011), programa que se limita a um público prioritário, sendo

⁴Na história do ensino médio brasileiro, constam várias nomenclaturas: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginasial, curso secundário fundamental, curso médio e, atualmente, ensino médio.

⁵Redação dada pela Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou o ensino fundamental de oito para nove anos.

destinado a estudantes do ensino médio da rede pública e famílias de baixa renda contempladas por programas federais de transferência de renda.

Outra mudança expressiva para o ensino médio foi a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que ampliou a obrigatoriedade escolar por faixa etária dos **quatro aos 17** anos, induzindo a expansão de duas etapas da educação básica – a educação infantil e o ensino médio – e ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

Com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, e, posteriormente, a aprovação da Lei nº 13.415/2017, novamente a escola, professores e estudantes devem se adaptar a mais uma reforma, que interfere ativamente no tempo escolar, no currículo e na formação dos professores.

De posse dessas informações, entendemos que é possível investigar o ensino médio a partir de um problema recorrente da história da educação: “Qual a relação entre as políticas educacionais para o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Joinville/SC – da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/2017?”

A delimitação do tempo se justifica pelo período de, aproximadamente, 50 anos, meio século que separa as duas legislações, tempo suficiente para que, eventualmente, ocorressem boas transformações reais na educação de um país.

Como hipótese, para esta investigação, é possível afirmar que existem vários pontos de convergência na atual reforma do ensino médio, estabelecida pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) com a reforma feita pela Lei nº 5.692 (1971).

Nesse sentido, pesquisar como foi trabalhado o ensino médio nesse período e o que mudou até o momento pode apresentar as evidências que confirmam ou não essa hipótese. De acordo com Bloch (2001), esses levantamentos mostram os caminhos que devemos seguir e direcionam a pesquisa em busca das respostas, mergulhando nos vestígios da história. Portanto, com a historicidade presente no método utilizado para a interpretação teórica desta pesquisa sobre o ensino médio no Brasil, com foco nos acontecimentos educacionais dos últimos 50 anos, será possível responder aos objetivos deste trabalho.

Desse modo, apresentamos o objetivo geral desta tese: analisar as políticas educacionais para o ensino médio, a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/2017, nas escolas de ensino médio de Joinville/SC bem como os objetivos específicos:

- Proceder à revisão histórica das reformas do ensino médio no Brasil;
- Analisar como foram implementadas as políticas para o ensino médio nas escolas de Joinville/SC a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17;
- Identificar as mudanças propostas na nova Lei nº 13.415/17 para o Ensino Médio;
- Discutir o processo de implementação da reforma do ensino médio nas escolas de Joinville/SC, pronunciando o novo cenário educacional.

O lócus da pesquisa se concentrou em três escolas da rede estadual de ensino do município de Joinville/SC, que estão em fase de implementação do novo ensino médio (NEM), direcionado na forma de um projeto-piloto, com base na Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.

A cidade de Joinville está localizada no estado de Santa Catarina, região Sul do País. Santa Catarina fica no centro geográfico das regiões de maior desempenho econômico do País, Sul e Sudeste, e em uma posição estratégica no Mercosul. O Estado faz fronteira com o Paraná (ao norte), Rio Grande do Sul (ao sul), oceano Atlântico (ao leste) e Argentina (a oeste), é formado por 295 municípios e a capital é Florianópolis. Entre as maiores cidades, destacam-se Florianópolis (capital), Joinville, Blumenau, Itajaí, Balneário Camboriú, Chapecó, Criciúma, Lages e Jaraguá do Sul.

Joinville se situa no litoral norte do Estado e se confronta, a leste, com a baía da Babitonga e, a oeste, com um trecho da cadeia de montanhas da serra do Mar. Sua população é de 583.144 habitantes, a área do município é de 1.124,10 km² e a densidade demográfica é de 518,77 habitantes/km² (IBGE, 2018).

No campo educacional, a rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina conta com 1.280 unidades escolares, entre elas: 711 que ofertam ensino médio regular; 56, ensino médio curso de Magistério; 45, ensino médio integrado à educação profissional (EMIEP); 253, ensino médio EJA; e 21, ensino técnico, com um total de 540.907 matrículas em 2020.⁶

Em Joinville, concentra-se um universo extenso de unidades escolares da educação infantil e ensino fundamental, haja vista que, de acordo com a legislação educacional, a rede municipal de ensino tem prioridade na oferta e atendimento à educação infantil e ao ensino fundamental⁷. Em relação à educação infantil, o

⁶Disponível em: <www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 11 abr. 2020.

⁷Constituição de 1988 e LDB nº 9.394/1996.

município conta com 177 unidades escolares de zero a três anos, 204 unidades escolares de educação infantil de quatro a cinco anos e o ensino fundamental está em 144 unidades escolares.⁸

O ensino médio é de exclusividade da rede estadual de ensino, havendo 36 unidades escolares – uma escola federal e 15 particulares, em um total de 52. Quanto à educação superior presencial, Joinville conta com uma universidade estadual, uma universidade comunitária, dois polos da universidade federal e 11 faculdades particulares, perfazendo um total de 15 instituições.

As Instituições de Ensino Superior (IES) de Joinville, mais precisamente as universidades, muito têm contribuído com as análises e pronunciamentos sobre a educação da região, principalmente para as revisões historiográficas tão importantes na realização de novas pesquisas.

Para esta tese, a revisão historiográfica foi realizada consultando o portal de catálogos de dissertação e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo que algumas das historiografias produzidas e publicadas em livros referentes à reforma do ensino médio foram utilizadas como fundamentação teórica desta tese. Como embasamento legal, procederemos à análise, estudo e interpretação da legislação brasileira no que concerne ao ensino médio, em seus devidos contextos históricos, com foco na legislação que ampara o processo de reforma dessa etapa escolar, nos últimos anos; ou seja, referentes à Lei nº 5.692/71 e à Lei nº 13.415/2017.

A investigação foi realizada com os gestores e professores das escolas da rede pública estadual de Joinville, que trabalham na implantação do NEM junto aos técnicos da Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁹.

Outras fontes, como documentos legais, relatórios e experiências das escolas, serviram como fontes para a realização da pesquisa. Como afirma Lukács (2003, p. 371-372), “a pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear a sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real”.

⁸Disponível em: <www.joinville.sc.gov.br/educação>. Acesso em: 11 abr. 2020.

⁹Na continuidade da tese, serão utilizadas somente as abreviações CRE e SED.

Esse rastreamento é mediado, reciprocamente, pela ligação com a totalidade e é nessa lógica que se fará a fundamentação da tese.

Pelo fato de a minha formação inicial ser em Pedagogia, não tive a oportunidade de estudar os grandes historiadores brasileiros e estrangeiros, que possibilitam a compreensão dos conceitos e dos períodos históricos, entre outros conhecimentos, fazendo-se, então, necessário ler as obras de alguns deles, fato que exigiu, da minha parte, um bom tempo de dedicação. Como afirma Edward Thompson (1981, p. 49), “[...] nós, experimentando o momento presente e sendo atores nesse nosso presente, só sobreviveremos na forma de certas evidências de nossos atos ou pensamentos”. Se o objeto do conhecimento histórico é a história real, proponho realizar esta pesquisa a partir da minha realidade e da realidade da educação brasileira como forma de totalidade.

O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético, que se apresenta como possibilidade teórica de interpretação, a partir das concepções de Gramsci (1991), Kosik (1969), Konder (2008), Lukács (2003), Thompson (1981) e Marx (2003). O materialismo histórico-dialético possibilita refletir acerca da realidade, partindo do concreto para o abstrato e retornando ao concreto, em um movimento constante. De acordo com Kosik (1969, p. 41), “[...] o pensamento dialético parte do pressuposto de que o conhecimento humano se processa num movimento em espiral, do qual cada início é abstrato e relativo”.

Desvendar a história e a realidade das políticas educacionais para o ensino médio, implementadas até o momento no Brasil e nas escolas da rede pública estadual de Joinville/SC, constitui-se em ir e vir na história dessa etapa de ensino, que já passou por várias reformas e continua sendo um campo fértil de pesquisas e de estudos a serem explorados.

Algumas das categorias básicas do materialismo histórico-dialético serão utilizadas para se compreender a trajetória delineada por esta investigação: a totalidade, a mediação e a contradição. Outros conceitos adquiridos pelas releituras dessas categorias realizadas por autores contemporâneos da linha materialista histórica, serão utilizados como forma de atualização do método, como é o caso da lógica histórica introduzida por Edward P. Thompson com as categorias experiência e evidência. Thompson (1981, p. 32) pontua que “a experiência do fascismo, stalinismo, racismo e do fenômeno contraditório da ‘afluência’ da classe operária em

setores de economia capitalistas está fazendo romper e exigindo que reconstruamos nossas categorias”.

Para uma compreensão mais rigorosa da realidade educacional, buscamos uma representação que parte sempre do concreto, tendo-se em conta a totalidade do fenômeno estudado, já que concordamos com Marx (2003, p. 5) ao afirmar que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que determina a sua consciência”.

Para tanto, valho-me do materialismo histórico dialético, que, como acentua Kosik (1969, p. 109), “[...] não se detém nos produtos humanos como numa verdade de última instância, mas penetra até as raízes da realidade social, isto é, até o homem como sujeito objetivo, ao homem como ser que cria a realidade social”. Sendo assim, torna-se imprescindível pesquisar as realidades sociais e políticas de cada uma das reformas educacionais para se obterem os resultados junto aos professores e profissionais da educação.

Na perspectiva de Thompson (1981, p. 82), “o materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge, não como mais uma história [...], mas como uma história total da sociedade”. No interior dessa história, pode-se encontrar e verificar as disputas políticas e econômicas em uma sociedade, que, ao mesmo tempo, conforme Gramsci (1991, p. 62-63), “[detêm] a função de orientar a ação, [...] a organização das massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.”.

Com esse movimento humano, é possível haver transformações tanto pessoais como coletivas. Da mesma forma, propõem as mudanças sociais. Portanto, na afirmação de Kosik (1969, p. 111), “[...] a dialética materialista demonstra como o sujeito concretamente histórico cria, a partir do próprio fundamento materialmente econômico, ideias correspondentes e todo um conjunto de formas de consciência”.

Traduzir essa ideia para a educação requer pesquisar sobre a história da educação, seu processo de formação, a partir dos sujeitos que a constituem e com base na totalidade educacional brasileira, e as conseqüentes mediações no decorrer da história. Na visão de Kosik (1969, p. 35), “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Entendemos, aqui, a história das reformas do ensino médio brasileiro como a totalidade dos fatos, que

envolvem precisamente a questão da legislação, do ensino, da formação, da estrutura física e humana, além das realidades no decorrer do percurso e da atualidade. Para Konder (2008, p. 37), “há totalidades mais abrangentes e totalidades menos abrangentes; as menos abrangentes, é claro, fazem parte das outras”. Compreendemos a categoria da mediação como a própria legislação brasileira referente às reformas feitas no ensino médio, que agem como mediadoras no sentido de garantir direitos, mudança e organização na formação das juventudes.

Segundo Thompson (1997, p. 349), “[...] a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma ‘superestrutura’ que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas”. Ainda, a lei pode vir a substituir a insuficiência de uma estrutura governamental, que se encontra diante de uma conjuntura de exclusão e que não garante os direitos de todos. Da mesma forma, também pode ser vista como mediação de conflito social e econômico.

Sendo a mediação dialética, na concepção de Kosik (1969, p. 183), “uma metamorfose na qual se cria o novo, gênese do qualitativamente novo”, procuramos encontrar o novo rastreando suas formas de evolução. No caso da educação do ensino médio, detalhar as nuances do percurso histórico, pois sua ligação, conforme Lukács (2003, p. 371-372), “é mediada, sobretudo, por sua posição e função recíprocas na totalidade”.

A categoria da contradição será demonstrada a partir dos movimentos históricos, políticos e sociológicos bem como percebendo as contradições que ocorrem no ensino médio e as incertezas sobre sua própria identidade: propedêutico ou profissional, com o objetivo de preparar para uma formação humanística, ou preparar para o mercado de trabalho, se é gratuito ou particular, não obrigatório ou obrigatório, entre outras questões encontradas no decorrer desta investigação.

Para Konder (2008, p. 49), “a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem”. Nesse caso, o movimento ocorre na contradição vivida pelos estudantes entre cursar o ensino médio para ingressar no mercado de trabalho com qualificação adequada ou cursar somente para o ingresso ao ensino superior.

A metodologia utilizada nesta investigação se caracteriza a partir de uma abordagem qualitativa. Essa abordagem mobiliza, no ato da pesquisa, a relação

entre os problemas sociais com o objeto pesquisado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 23):

Os levantamentos sociais têm uma importância particular para a compreensão da história da investigação qualitativa em educação, dada a sua relação imediata com os problemas sociais e a sua posição particular a meio caminho entre a narrativa e o estudo científico.

Com efeito, o levantamento social é parte constitutiva de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esse levantamento, nos remete ao contexto histórico, envolvendo a economia, a política e o modo de vida dos sujeitos sociais.

Na ótica de Gatti e André (2010, p. 30-31):

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Para as autoras, essa modalidade de pesquisa propõe a interrupção da separação entre pesquisado e pesquisador e coloca este como sujeito que assume a posição de cientista. Na opinião de Gatti e André (2010, p. 31), “passa-se a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais”.

Nessa perspectiva, o instrumento metodológico utilizado foi um formulário eletrônico semi estruturado enviado para 60 professores e para os gestores e assessores das três escolas da rede estadual de ensino de Joinville via *e-mail*. O envio por *e-mail* foi devido ao tempo de pandemia que estávamos vivenciando (2019-2020). Assim, em sintonia com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), procuramos evitar o contato com os professores(as).

Na pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é recomendável utilizar formulário em vez de questionário, porque o questionário pode levar a quantificar a qualidade. No formulário semi estruturado, conforme May (2004, p. 72), “[...] as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas, [...] pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas”.

O critério estabelecido para a escolha desses professores e gestores foi com base na implementação do NEM, que teve início em Joinville/SC, no ano de 2020, em apenas três escolas, denominadas como escolas-piloto.

Foram realizados rodas de conversas, entrevistas, estudos e debates com os dois técnicos da CRE. Devido à inserção no processo de implementação do NEM, serviram como fonte de pesquisa para a realização desta tese. Como assevera Bloch (2001, p. 79), “tudo o que o homem diz ou escreve, tudo que fábrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele”. Nesse caso, a informação sobre o NEM foi valiosa no sentido de discutir com esses técnicos (CRE) e, assim, poder compreender o processo iniciado nas escolas de Joinville/SC.

O formulário foi composto por perguntas, que expressam opinião sobre os pontos positivos e negativos da nova legislação, os avanços e os recuos nas questões do conhecimento integral dos estudantes, as mudanças proporcionadas pela reforma e a realidade da escola para a implementação, com perguntas abertas e fechadas, visando ao aprofundamento da questão investigada.

De modo a se alcançarem os objetivos definidos, estruturei esta tese em seis etapas: a Introdução, em que anúncio as principais reformas ocorridas no período estudado e contextualizo o método como forma de interpretação. Em seguida, no Capítulo 1, abordo o histórico do estado do conhecimento, encontrado no portal de catálogos de dissertação e teses da CAPES, com as pesquisas realizadas sobre as reformas do ensino médio no Brasil,

No Capítulo 2, discorro, sinteticamente, sobre o percurso histórico das reformas do ensino médio no Brasil, com enfoque em cada um dos períodos: Brasil Colônia, Império, Primeira República, Estado Novo, Redemocratização, Ditadura Civil Militar e Abertura Democrática. São evidenciadas, também, a legislação desses períodos referentes ao ensino médio, os principais fatos ocorridos e a concepção de sociedade presente.

Na sequência, no Capítulo 3, discuto a implantação de políticas para o ensino médio nas escolas de Joinville/SC a partir da Lei 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17. Nesses 50 anos que separam as duas legislações, foram aprovados a nova LDBN nº 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014.

No capítulo 4, analiso as mudanças propostas para o ensino médio na nova Lei nº 13.415/17 e a realidade da educação no Brasil, mais precisamente dessa etapa de ensino, em Joinville /SC, a partir da voz dos professores e profissionais de

educação. No capítulo 5, é realizada uma reflexão sobre o novo cenário da educação brasileira que vinha se desenhando com a ascensão neoliberal e acentuado com a aprovação da Lei nº 13415/17 bem como as mudanças nos papéis dos agentes educacionais: Estado, escola e, por consequência, o professor. Para finalizar, apresento as Considerações finais.

1 ESTADO DO CONHECIMENTO: HISTÓRICO DAS PESQUISAS REALIZADAS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Revisitar as produções realizadas sobre um determinado objeto de estudo se torna relevante para uma investigação pelo fato de contribuir com as informações bibliográficas referente ao assunto. Pesquisadores denominam esse levantamento de estado da arte, ou estado do conhecimento, e ainda de sistematização do conhecimento. Soares e Maciel (2000, p. 9) pontuam que “essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, [...], é necessária no processo de evolução da ciência, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses”. Para essas autoras, a realização do estado do conhecimento contribui no inventário e sistematização da produção, possibilitando ordenar as informações e os resultados.

Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 3), “a realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”. Organizar o levantamento de produções por área do conhecimento, ou por temáticas, proporciona a identificação, com maior precisão, do inédito, que se objetiva encontrar na elaboração de uma tese.

Em meio à pluralidade de pesquisas sobre o tema, procuramos identificar as temáticas que mais se assemelham com a que a tese em questão pretende desenvolver. Para tanto, a pesquisa procurou publicações a partir de seis descritores, que estão relacionados com o assunto pretendido: ensino secundário, segundo grau, reforma do ensino médio, história do ensino médio, ensino médio na Lei nº 13.415/17 e ensino médio na Lei nº 5.692/197.

As produções encontradas, a partir de cada um dos descritores, foram organizadas por categorias de análise, como relatam Soares e Maciel (2000, p. 4), “[...] categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. A organização por categorias visa a trabalhar, especificamente, o tema pesquisado e sistematizar o conhecimento com essa ação. De acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 3), “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”.

Os descritores escolhidos seguem a lógica das nomenclaturas que o ensino médio foi adquirindo ao longo da história conforme a legislação referente a essa etapa de ensino. As produções de tese e dissertação foram analisadas pelo título apresentado. Aquelas, cujos títulos se assemelhavam com os da tese em questão, foram analisadas criteriosamente e incluídas no referencial teórico.

Esse critério foi estabelecido em função da multiplicidade de dissertações e teses, o que impossibilitou a leitura integral de todas as produções. As pesquisas encontradas em cada um dos descritores foram distribuídas por categorias, seguindo-se as definições trazidas pelas dissertações e teses. Primeiramente, buscamos no portal de catálogos de dissertação e tese da CAPES¹⁰.

a) Descritor: Ensino Secundário– Conforme já mencionado anteriormente, a realização do levantamento e a revisão do conhecimento produzido sobre determinado tema se tornam imprescindíveis, segundo com Romanowski e Ens (2006, p. 7)“, [...] para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico”.

Nesse sentido, passamos para as descrições das produções encontradas com o descritor “Ensino Secundário”. A plataforma da CAPES apresentou 340 dissertações e 187 teses, somando um total de 527 produções entre 1996 e 2019.

b) Descritor: Ensino de Segundo Grau – Com o descritor “Segundo Grau”, nomenclatura dada pela Lei nº 5.692/1971, foram encontradas 202 produções de tese e dissertações, que apontaram o tema pesquisado.

No universo de dissertações e teses encontradas, uma dissertação chamou a atenção em razão de o tema estudado ser semelhante ao pretendido nesta tese – a dissertação intitulada: “A Educação Profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais”, de autoria de Roberto Leite Soares. Essa dissertação foi realizada no mestrado em Educação, na Universidade Federal do Ceará, no ano de 2016.

O autor elaborou um estudo comparado sobre o ensino profissionalizante no Brasil no período da Lei nº 5.692/71 e da LDBN nº 9.394/96. Conforme Soares (2016, p. 15), “[...] apesar de serem duas políticas educacionais de caráter liberal, cada uma representa contextualmente o período da reforma em questão, vinculadas à Educação Profissional”.

¹⁰Na continuidade da tese, utilizaremos somente a abreviação CAPES.

Seus estudos se norteiam, na comparação do contexto histórico e dos encaminhamentos filosóficos educacionais das duas legislações com predominância na formação profissional, pela Lei de 1971. Diz Soares (2016, p. 123): “Concomitantemente, observa-se, para essa fase educacional, a inexistência de integração entre as bases comum e técnica além de manter e reiterar a dualidade histórica”.

A partir dessa afirmação, podemos estabelecer ligação com a Lei nº 13.415/17, em que as disciplinas teóricas humanísticas deixam de ser obrigatórias no currículo e passam a enfatizar as disciplinas eletivas com ênfase para as áreas técnicas. No entanto, a abordagem feita pelo autor se distancia do que pretendemos pesquisar nesta tese, pois a relação desta será feita referente à Lei nº 13.415/17.

Em suma, as pesquisas realizadas com o descritor ensino de segundo grau ajudam a compreender os desafios da educação no período da ditadura civil-militar, os percalços na formação dos estudantes secundaristas e os problemas enfrentados pela profissionalização compulsória.

c) Descritor: Reforma do ensino médio no Brasil – Com o descritor reforma do ensino médio no Brasil, apareceu um total de 262 dissertações e 39 teses, somando um total de 301 produções.

Entre outros assuntos discutidos nessas pesquisas, estão as implicações da Lei nº 13.415/2017 e a LDBN nº 9.394/1996 bem como o processo de institucionalização da reforma, o neoconservadorismo na educação, a BNCC e os impactos na prática, as implicações no trabalho dos professores, a demanda e a oferta e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Também, analisamos as influências do empresariado na educação pública, como os programas educacionais desenvolvidos pelos institutos, entre eles o Instituto Unibanco. Junto a isso, pautamos uma discussão sobre a função social da escola, a relação educação e trabalho e os caminhos da formação para o mundo do trabalho como também as concepções de trabalho e formação.

Chama a atenção o estudo referente ao novo componente curricular do ensino médio, proposto pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), o Projeto de vida¹¹. Nesse componente curricular, os estudantes pensam, pesquisam, refletem e projetam o seu futuro pessoal e profissional.

¹¹O componente curricular “Projeto de Vida” é uma inovação no currículo do ensino médio, proposta pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). Esse assunto será discutido no Capítulo 4 desta tese.

Por se tratar de reformas, essas pesquisas trouxeram contribuições, dados e situações atuais, como, por exemplo, em relação à educação brasileira, expressa por Charlot (2013, p. 61) ao afirmar que “observa-se hoje uma contradição entre os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação, por um lado, e, por outro, as suas reformas efetivas”. O autor faz uma reflexão sobre as reformas educacionais no contexto de uma sociedade globalizada, cujo saber tem finalidades econômicas, denunciando, assim, a contradição histórica por trás de uma contradição social.

Entre as dissertações que integram esse descritor, destaca-se, também, o estudo realizado por Rafaela Campos Duarte Silva, intitulado “O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016): nova configuração da velha dualidade” (Universidade Federal de Minas Gerais). A autora discute a reforma do ensino médio entre 1996 e 2016 e faz um recorte de dez anos para focar na última reforma feita pela Lei nº 13.415/2017. Segundo Silva (2017, p. 65), “a dualidade curricular é mantida por meio de percursos diferenciados entre os estudantes com baixo desempenho – muitas vezes em situações de vulnerabilidade – e os que apresentam um maior rendimento”.

Essa autora aponta que é forte o movimento pelas competências, fomentando ainda mais o processo de dualidade entre aqueles que conseguem em detrimento dos que não têm condições de atingir um patamar mais avançado, favorecendo a meritocracia. Ela faz a seguinte constatação: “A reforma do Ensino Médio tem caráter central junto às modificações orgânicas do sistema capitalista. No contexto atual, ela se caracteriza como parte das medidas empreendidas pelo Estado no sentido de retirar direitos sociais” (SILVA, 2017, p. 124).

As análises da autora são relevantes ao afirmar que as políticas educacionais no Brasil, período que ela analisou (1996-2016), seguiram fielmente as cartilhas neoliberais. Dessa forma, a educação foi extremamente prejudicada com a Emenda Constitucional nº 95/2016, que congelou os gastos da União por 20 anos.

Outra pesquisa analisada é de autoria de Janaina Junqueira Valaci Cruvinel, “O Ensino Médio nas atuais políticas educacionais: em busca de uma identidade” (Universidade Federal de Uberlândia, 2018). A autora faz um debate considerando o contexto sócio-histórico dessas políticas para o ensino médio no período de 2007 a 2015. Cruvinel (2018, p. 115) assevera que “o ensino médio é uma das etapas da educação básica que mais necessita de debates e atitudes, pois sua trajetória histórica e sua identidade ainda estão na obscuridade”.

De fato, a história mostra que a identidade do ensino médio do Brasil ainda não se consolidou, pois este ora pende para a profissionalização, ora é propedêutico, ora integrado. Para Cruvinel (2018, p. 118), “a identidade dessa etapa da educação básica se constrói por sujeitos envolvidos. Portanto, não basta um governo ou outro impor suas concepções para que a diversidade de jovens brasileiros(as) seja contemplada”.

Na atual reforma do ensino médio, procura-se consolidar uma identidade com base nas competências, as quais têm a ver com o neoliberalismo, que trouxe à baila justamente a ideia de competição. De acordo com Mesquida e Santos (2007, p.113), “[...] é o fator principal que leva os indivíduos a melhorarem e a se empenharem; e o princípio do mérito, agora respaldado em lei, estimula as pessoas a competir”.

Esse princípio meritocrático, segundo Mesquida (2013), está bastante camuflado nas entrelinhas da lei ao conclamar o protagonismo juvenil como foco principal do ensino. Para Dourado e Siqueira (2019, p. 296), “a ‘Pedagogia das Competências’ como pressuposto pedagógico da BNCC é claramente definida como resultado de acordos entre os ‘organismos multilaterais’ e suas pautas de reformas educacionais ancoradas nas políticas neoliberais”.

d) Descritor: História do ensino médio no Brasil –A pesquisa realizada com este descritor teve uma característica diferente das outras já descritas neste texto. Enfatizam-se as disciplinas, principalmente a de história, com um total de 127 produções que tratam do tema específico. Trajetória do ensino médio no Brasil; políticas de Estado e ensino noturno; o curso de Magistério; parâmetros curriculares e currículo em geral; professores, alunos monitores e movimento estudantil; e estudo das disciplinas. Outras temáticas abordadas foram o regime civil-militar, as memórias negociadas (1967-1988) e a construção de uma memória sobre a ditadura militar nos livros didáticos de história.

As pesquisas analisaram, ainda, as representações da cidade medieval nos livros de história do ensino médio brasileiro, o estudo sobre a América Latina, história geral e história do Brasil e a abordagem dos processos de independência e descolonização do Brasil.

Outra pesquisa encontrada relata sobre a (in)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do ensino médio, a educação ambiental como parte dessa disciplina, a participação da classe operária na história brasileira, do seu período de formação até 1945, os conteúdos dos livros didáticos do ensino

médio e as imagens da violência e a violência das imagens, as narrativas imagéticas de violências nos livros didáticos de história.

Temáticas, como a dimensão discursiva em documentos parametrizadores e em uma coleção didática, além das concepções, saberes e representações de ensino de história; o Estado Novo nas coleções do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2015 bem como a autoria de livros didáticos, os desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar e os gêneros multimodais nos livros didáticos de história, foram encontradas com esses descritores

Outro tema bastante explorado nos estudos sobre a disciplina de história foi o currículo e a prática docente, com 18 dissertações e duas teses. Foram analisados assuntos como os saberes históricos escolares e o currículo de história como uma possibilidade emancipatória no ensino médio da EJA e a resistência ao currículo de história para o ensino médio prescrito pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo.

Foram abordados representações sobre formação e práticas no campo da história, concepções e implicações no currículo e representações dos professores; o cinema nos discursos e nas práticas pedagógicas de professores de história do ensino médio, entre o ideal e o possível; filmes em sala de aula – realidade e ficção, uso do cinema pelos professores de história; ensino de história e música popular; propostas e práticas no ensino médio; e representações sobre o ensino de história no contexto da educação profissional do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Discutiram-se literatura e história: diálogos na sala de aula, leitura e interpretação de textos na disciplina de história no ensino médio e concepções de ensino e aprendizagem; e professores de geografia e história do ensino médio público – perfil e condições de trabalho, professores de história, educandos e educadores para o trabalho.

Houve, ainda, discussões sobre a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003): estratégias docentes de promoção da igualdade racial por meio do ensino de história; currículo e produção da diferença: “negro” e “não negro” na sala de aula de história; ensino de história e cultura afro-brasileira; o racismo visto e sentido na escola: professores e alunos em cena no ensino de história (2016-2017); e a(s) identidade(s) latino-americana(s) no ensino de história.

Avaliação e formação continuada, também, foram discutidas nesse bloco de dissertações com foco nas temáticas de percepções de professores e a significância do conceito de passado. Refletiram, ainda, acerca do processo avaliativo na disciplina de história do ensino médio, saberes e práticas avaliativas, impacto dos processos seletivos e do ENEM na avaliação da aprendizagem no ensino médio e implicações para o currículo de história.

A presença expressiva de pesquisas envolvendo a disciplina de história mostra a importância desta para o conhecimento escolar. As análises envolveram aspectos humanos, políticos, sociais e econômicos e suas contradições com o campo cultural. As imensas possibilidades que a história oferece, a partir dos vestígios, das marcas e dos acontecimentos históricos, para refletir, narrar, analisar e contar, são perceptíveis nas pesquisas analisadas.

e) Descritor: Ensino Médio na Lei nº 13.415/17– A busca feita com este descritor revelou dados atuais sobre a reforma dessa etapa de ensino e as mudanças às quais a educação brasileira vem se adaptando a partir da aprovação desta legislação.

Essas pesquisas perfazem um total de dez teses e 37 dissertações, que discutem a reforma do ensino médio no Governo Michel Temer (2016- 2018) e analisam a política do MEC para o ensino médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pelas Secretarias de Estado da Educação em todo o Brasil bem como as aproximações e distanciamentos.

Constam, ainda, nessas pesquisas, o processo de institucionalização da reforma, a análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/17 no Congresso Nacional e os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, a filosofia negada e as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações.

As teses e dissertações, também, abordaram o novo ENEM, o currículo do ensino médio e o possível esvaziamento da formação das classes populares. Discutiram sobre o que pensam os estudantes sobre o NEM e trouxeram uma análise dos contextos em documentos na perspectiva dos professores(as).

Discutiram a concepção de trabalho e a formação na reforma do ensino médio de 2017; a relação entre o docente (em tempo) integral e seu trabalho no contexto da gestão por resultados; a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea; o predomínio da tecnocracia; a restauração da crítica

ontológica; empresários e educação; o consentimento e a coerção na política educacional; e os efeitos de sentido do discurso.

As pesquisas apontaram os novos componentes curriculares para o ensino médio, indicados pela Lei nº 13.415/17, o protagonismo juvenil, o projeto de estudos e a intervenção pedagógica, a concepção e construção do projeto de vida e as disciplinas eletivas.¹²

Formação por competências no ensino médio, desdobramentos para a organização escolar, a gestão escolar e o currículo, a contrarreforma do ensino médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal e uma crítica à contrarreforma (Lei nº 13.415/17) foram pautas dessas pesquisas, além de uma análise da Lei nº 13.415/17 enquanto reconhecimento da educação como responsabilidade comunitária, a partir de políticas públicas de desenvolvimento local, e a teoria do princípio da subsidiariedade, aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas em busca de uma identidade.

A Lei nº 13.415/17 é o principal objeto de estudo desta tese e será confrontada com a Lei nº 5.692/71. Essa legislação apresenta a realidade do ensino médio brasileiro. Por esse motivo, é importante trazer, neste texto, algumas das produções realizadas com esse tema. No Quadro 1, elencamos as teses escritas referentes à Lei nº 13.415/17, as quais serão analisadas neste texto.

Quadro 1 – Teses sobre a Lei nº 13.415/17

Instituição	Tese/Ano	Título	Autor(a)
Universidade Federal da Bahia	2019	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	José Arlen Beltrão de Matos
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2018	Educação em Tempo Integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás: um estudo de caso.	Maria Lusia Pacheco Duarte dos Santos
Universidade Católica de Brasília	2019	Reforma do Ensino Médio: vamos pensar uma educação ecossistêmica?	Valdoir Pedro Wathier
Universidade Federal de Goiás	2019	Juventudes e Ensino Médio: perspectivas formativas para o Ensino Médio em escolas públicas de Iporá, Goiás	Maria Olinda Barreto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2018	Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do programa ensino integral	Flávio Dalera de Carli

¹²Com a aprovação da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), foi alterada a carga horária do ensino médio e a educação passa a ser considerada integral. Novas disciplinas, denominadas de “componentes curriculares”, são contempladas para o ensino Médio, as quais compõem os itinerários formativos.

		em São Paulo	
Universidade Federal de Santa Catarina	2018	Controvérsias na política de 20% a distância: a caixa-preta	Kelly Aparecida Gomes
Universidade Federal do Pará	2018	Juventude, escolarização e Projeto de Vida: representações sociais dos Jovens de Bragança/Amazônia Paraense	Degiane da Silva Farias
Universidade Federal do Pará	2019	Trabalho, formação humana e Ensino Médio: Um estudo sobre a teoria do capital humano	Élido Santiago da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2019	Integração Curricular nas reformas do Ensino Médio: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimentos e as disciplinas escolares	Heloize da Cunha Charret
Universidade Estadual de Campinas	2018	A Educação Integral na Escola de Tempo Integral: As condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil	Maria Cristiani Gonçalves Silva

Fonte: organizado com base nos bancos de dados da CAPES, 2015 a 2019.

Na sequência, o Quadro 2 ilustra as dissertações encontradas referentes à Lei nº 13.415/17. São pesquisas realizadas entre 2018 e 2019 que analisam os primeiros passos de implementação da nova lei. Estas discorrem sobre os mais variados assuntos, porém o enfoque maior está nos conceitos de “tempo integral e ensino por competência”.

Quadro 2 – Dissertações sobre a Lei nº 13.415/17

Instituição	Dissertação/ Ano	Título	Autor/a
Universidade Federal do Rio Grande	2019	A reforma do ensino médio: o que pensam os estudantes secundaristas da escola estadual Augusto Duprat da cidade do Rio Grande, RS	Lurvin Gabriela Terceiro Reyes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2019	Os primeiros passos para a implementação da reforma do Ensino Médio na rede estadual do RS: projetos em disputa	Angela Both Chagas
Universidade de Brasília	2019	Gestão escolar em duas escolas de Ensino Médio – DF: o programa de Ensino Médio de tempo integral	Cristiane Akemi Sato
Universidade Federal do Espírito Santo	2019	Processo de institucionalização da reforma do Ensino médio: análise das disputas envolvidas na configuração final da Lei nº 13.415/2017 no Congresso Nacional	Renan dos Santos Sperandio

Universidade Estadual de Maringá	2019	Políticas educacionais para o Ensino Médio: as implicações da Lei nº 13.415/2017	Vinicius Renan Rigolin de Vicente
Centro Universitário Moura Lacerda	2019	Os impactos da proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio	Maria Daniele Coelho Lima
Universidade Federal de Minas Gerais	2019	A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018).	Francely Priscila Costa E Silva
Universidade da Região de Joinville	2019	O currículo do Ensino Médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública de ensino	Daniel de Souza Franca
Universidade Federal de Minas Gerais	2019	O novo Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Heyde Ferreira Gomes
Universidade Federal de Santa Catarina	2019	A concepção de trabalho e formação na reforma do Ensino Médio de 2017	Afonso Reno Castro da Silva
Universidade Federal do Acre	2019	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre e a “nova” política para o Ensino Médio	Camila Caroline de Lima Silva
Universidade Federal de Rondônia	2019	A política do MEC para o Ensino Médio em tempo integral e a proposta implantada e implementada pela Secretaria de Estado da Educação em Rondônia: aproximações e distanciamentos	Elcilene Neves de Araújo Ribas
Universidade Federal do Ceará	2019	O Ensino Médio no Brasil e a questão do trabalho e do conhecimento na sociedade contemporânea: do predomínio da tecnocracia à restauração da crítica ontológica	Maicon Donizete Andrade Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2019	A filosofia negada no Ensino Médio brasileiro: as implicações da Lei nº 13.415/17 às futuras gerações	Roberto Ribeiro Da Silva
Universidade Federal de Alagoas	2019	Efeitos de sentido do discurso do/sobre o “novo Ensino Médio”	Josenilda Rodrigues de Lima
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2018	Sentidos de protagonismo juvenil nas políticas curriculares para o Ensino Médio no sul do Brasil	Fabiane Gai Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso	2018	O projeto de estudos e intervenção pedagógica (pip): o que dizem professores de matemática do Ensino Médio de uma escola estadual do	Marcela Bonet Becher Schavaren

		Estado de Mato Grosso	
Universidade Federal de Alagoas	2019	A contrarreforma do Ensino Médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal	Geisa Ferreira dos Santos
Universidade Federal do Ceará	2019	Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415)	Paulo Erico Pontes Cardoso
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2019	Empresários e educação: consentimento e coerção na política educacional do Ensino Médio	Vinicius de Oliveira Bezerra
Universidade Federal de Rondônia	2018	Educação integral no município de Ariquemes: uma leitura curricular do programa escola do novo tempo – Ensino Médio em tempo integral	Francisco Roberto da Silva de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia	2018	O Ensino Médio nas atuais políticas educacionais: em busca de uma identidade	Janaina Junqueira Valaci Cruvinel
Universidade de Uberaba	2018	Reforma do Ensino Médio: aspectos pedagógicos, formativos, legais e perspectivas	Jose Romero Machado Gontijo
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	2019	Formação por competências no Ensino Médio: desdobramentos para a organização escolar	Celoy Aparecida Mascarello
Universidade Cidade de São Paulo	2019	Ensino Médio em debate: as perspectivas de alunos do Distrito Federal	Fabrizio Jacinto Lara
Universidade Federal de Pernambuco	2018	A relação entre o docente do Ensino Médio (em tempo) integral e seu trabalho no contexto da gestão por resultados	Adriano Carvalho Cabral da Silva
Universidade Federal de Pelotas,	2018	A reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): Uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS	Angélica Vilela Lessa
Universidade de Santa Cruz do Sul,	2018	Análise da Lei nº 13.415/17 enquanto reconhecimento da Educação como responsabilidade comunitária: a partir de políticas públicas de desenvolvimento local e a Teoria do Princípio da Subsidiariedade	Isabelle Pinto Antonello,
Universidade Federal do Rio Grande d Sul	2019	Políticas de currículo e reformas no Ensino Médio: uma análise de contextos em documentos e na percepção	Eliezer Alves Martins

		de professores de Ciências da Natureza	
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2019	A concepção e construção do projeto de vida no Ensino Médio: um componente curricular na formação integral do aluno	Henrique Souza da Silva

Fonte: Organizado com base nos bancos de dados da CAPES, 2015 a 2019.

Essas produções sobre a Lei nº 13.415/17 são de suma importância para o desenvolvimento desta tese e mostram o caminho percorrido em busca de respostas a essa reforma feita no ensino médio brasileiro. O Quadro 3 representa a totalidade de pesquisas encontradas com o referido descritor: um total de 37 dissertações e dez teses.

Quadro 3 – Ensino médio na Lei nº 13.415/17

Ano	Dissertação	Tese	Total
2017	2	0	2
2018	10	5	15
2019	25	5	30
Total	37	10	47

Fonte: organizado com base nos bancos de dados da CAPES, 2017 a 2019.

Em síntese, a busca resultou em um universo valioso de pesquisas de tese e dissertações. Ao longo dessa descrição analítica, percebemos a riqueza das pesquisas na área da educação, o que levou às seguintes interrogações dessas evidências: o que é feito com essas pesquisas? É possível ampliar as políticas públicas em Educação com o resultado dessas pesquisas? Por que não são consideradas pelos dirigentes educacionais do País?

É imensa a variedade de pesquisas realizadas em todo o País, que merecem ser levadas em conta no momento de se elaborar uma reforma ou programas educacionais. Quanto a esta tese, fica a certeza da contribuição, em todos os aspectos, que a pesquisa estado do conhecimento pode oferecer.

A historiografia presente nos livros publicados e encontrados sobre os descritores pesquisados foi referenciada no decorrer do texto desta tese, os quais se apresentam na continuidade ao relatarmos, histórica e atualmente, as reformas do ensino médio brasileiro.

2 PERCURSO HISTÓRICO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

O texto deste capítulo parte do propósito de verificar a história do ensino médio no Brasil a partir da chegada dos portugueses até os dias atuais e intenta analisar as reformas realizadas na Educação de acordo com as concepções de sociedade vigentes em cada período histórico. O Brasil tem uma história com mais de 500 anos. Entretanto, as pesquisas que analisam a história da educação no País (ROMANELLI, 1986) mostram que as reformas seguiram modelos estrangeiros, como, por exemplo, a Lei nº 5.692/71 entre outras. Ao longo dessa história, a educação como parte do direito social de todo cidadão só foi determinada com a Constituição de 1988.

Os contextos políticos e econômicos, baseados nas concepções dominantes de cada época, influenciam efetivamente os rumos da educação, tornando-se um verdadeiro campo de disputas. Nessa perspectiva, procuramos trazer presente neste capítulo da tese os contextos históricos e econômicos iluminados pela concepção de mundo da época correspondente.

A ciência histórica faz com que haja a compreensão e auxilia a perceber que a educação brasileira, desde 1500 até os nossos dias, trilhou diversos caminhos e nuances em concordância com o período vigente e com as proposições políticas e ideológicas vinculadas em cada contexto.

No que concerne ao ensino médio, entendemos que, no início da colonização, o ensino oferecido pelos jesuítas interessava à questão religiosa. Outros cursariam Teologia ou Direito em Portugal nas universidades de Coimbra ou Évora. Portanto, era um ensino subsidiado pela Coroa portuguesa.

Na monarquia, o ensino secundário passou a ser assunto de discussão pelas lideranças da época. Nesse período, começou a haver preocupação com a instrução pública; porém, por vários fatores próprios da realidade, a organização do currículo e do próprio curso especificamente passou por estagnação, avanços, recuos e dubiedade.

Essas situações percorrem todos os períodos e permanecem até os dias atuais, de acordo com o momento político e social ao qual a sociedade brasileira assistiu e assiste a partir das articulações e encaminhamentos de suas lideranças políticas e educacionais.

Os objetivos deste capítulo são buscar, junto à história, os caminhos percorridos pela educação, compreender as concepções de sociedade e as concepções econômicas presentes em cada época, e pesquisar as políticas de reforma do ensino médio ao longo da institucionalização do ensino brasileiro com base na teoria crítica, na legislação e nos documentos oficiais. Sabemos que a escola e, conseqüentemente, a aprendizagem, de acordo com a afirmação de Silva (2000, p. 1), “está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade”.

Desse modo, a construção do texto deste capítulo não pretende ser linear e, de fato, não pode ser, pois o vai e vem da história e dos acontecimentos demonstra que a passagem de um período histórico para o outro se constituiu em longos processos de construção e desconstrução; portanto, é dialético, uma espiral em movimento.

Nesse sentido, a população de cada período preserva as raízes culturais de seus antecedentes. Assim, as mudanças ocorrem a partir dos grupos dominantes na contradição com os grupos populares. Dessa maneira, a periodização se torna um assunto complexo. Por essa razão, concordamos com Thompson (1981, p. 48): “O passado humano não é um agregado de histórias separadas, por uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras [...]”

A determinação dos períodos de desenvolvimento histórico é uma das dificuldades que a ciência histórica apresenta, uma vez que, em diferentes momentos, os fatos históricos se interpenetram. Por exemplo: não é pelo fato de que a República tenha sido proclamada em 1889 que a vida econômica e social se transformou a partir daí; pelo contrário, ela seguiu da mesma forma, mudando somente o regime político (CLARK, 2006).

Considera-se que, na história política do Brasil, temos somente três períodos: Período Colonial, Período Imperial e Período Republicano. Por outro lado, observa-se, no desdobramento do período republicano, a presença de outros períodos, que foram se consolidando no decorrer do processo. Os historiadores os chamam de: Estado Novo, populista, Ditadura Militar, redemocratização e abertura democrática. Tentaremos olhar o ensino secundário, também, a partir dos fatos e encaminhamentos desses períodos, já que, como afirma Thompson (1988, p. 47), “o

objeto imediato do conhecimento histórico (isto é, o material a partir do qual esse conhecimento é aduzido) compreende ‘fatos’ ou evidências”.

Nesse aspecto, a produção deste capítulo se inicia investigando, de forma abreviada, a educação do período Brasil Colônia, cuja concepção dominante foi o tomismo-aristotélico, fortemente implementada pelos jesuítas. A educação secundária, nesse período, apresenta poucas,mas importantes expressões, com a fundação de colégios pelos inacianos, em especial nas regiões Nordeste e Sudeste do País, voltados à formação de novos clérigos.

Após 210 anos de efetiva atuação na Colônia, os jesuítas foram expulsos em consequência da reforma pombalina, que substituiu os colégios por aulas régias. Trataremos sobre a concepção de mundo presente na educação jesuítica, que fundamentou o *Ratio Studiorum*, com base teórica nas pesquisas realizadas por Azevedo (1964), Franca (1952), Leite (1938), Neves (1978), Paiva (2000) e Saviani (2013), entre outros autores, pesquisadores e estudiosos sobre essa época.

Na sequência, serão discutidos os caminhos trilhados no período Imperial com as perspectivas do liberalismo, tendo como características dominantes as ideias de liberdade, igualdade, democracia e propriedade. Seguindo essa concepção de mundo, Pombal realizou a reforma da instrução e expulsou os jesuítas. No lugar da educação jesuítica, criaram-se as escolas e aulas régias¹³.

Com a expulsão dos jesuítas e a vinda da família real para o Brasil em 1808, iniciou-se uma nova etapa social e política no País, o chamado período Imperial. Nesse período, a educação passou por vários momentos. Muito se discutiu sobre a educação, porém pouco se concretizou. Em consequência disso, as aulas régias eram avulsas, sem critérios preestabelecidos, e as províncias padeciam pela falta de investimentos por parte do Governo Central.

A Constituição de 1824 preconizou o ensino gratuito somente para o ensino primário. Para esse fim, foram criadas as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (BRASIL, 1827). O ensino secundário não teve expressão alguma nessa Constituição. A escola foi elevada à condição de reprodutora dos valores imperiais. Ocorreu a fundação das escolas normais, a fundação do Colégio de Dom Pedro II e a fundação dos liceus, consequência das reformas de 1850 e 1879, assim como o relatório Rui Barbosa, de

¹³As aulas régias eram aulas avulsas, cujo objetivo era preparar uma elite necessária para fins econômicos e políticos pela qual ansiava o Estado.

1881. O referencial teórico, para fundamentar esse período histórico, será composto por Haidar (2008), Moacyr (1936), Maxwell (1996), Faoro (2001) e Sodré (1963) entre outros.

Em seguida, discutiremos, resumidamente, a concepção positivista da educação no início do período republicano, as reformas ocorridas no ensino secundário e as tentativas de fixar o positivismo como ciência teórica. Esse período foi marcado pelas contradições entre as antigas concepções e as novidades do regime de governo e das transformações sociais, econômicas e culturais da época. O período em questão foi fundamentado nas pesquisas de Azevedo (1964), Carvalho (2017), Cury (1996) e Lins (1964).

Na quarta etapa do texto, dissertamos sobre as políticas de reforma do ensino secundário sob a lógica da doutrina totalitária, perpassando pelo período histórico do Estado Novo, em que temos a reforma do ensino secundário com o objetivo bem definido de criar mentalidades patriotas nos estudantes. A base se encontra no referencial teórico de Horta (2012), Skidmore (2010), Sodré (1963) e Romanelli (1986).

O quinto momento do capítulo analisa o período conhecido como república populista e/ou de quarta república. Esse período compreende entre 1946 e 1964. É considerado como um período com grande expressão no desenvolvimento econômico brasileiro pelas transformações sociais que ocorreram. Para fundamentar esse período, valemo-nos das pesquisas de Cunha (2009), Saviani (2004) e Skidmore (2010), Paiva (2000) entre outros.

Atentamos que, para este capítulo, não incluímos reflexões sobre os períodos da Ditadura Militar e da Abertura Democrática, ou seja, entre 1964 e 2017, por se tratarem de períodos específicos de análise desta referida investigação. Outrossim, serão narrados com especificidade nos Capítulos três e quatro desta tese.

Dessa forma, buscamos trilhar os caminhos percorridos pela educação nesses períodos, o que contribuiu com a formação dos estudantes adolescentes e jovens no Brasil, relacionando-a com os diversos contextos históricos da sociedade brasileira.

2.1 BRASIL COLÔNIA: ENSINO SECUNDÁRIO E O TOMISMO ARISTOTÉLICO

A história da educação brasileira teve início 49 anos após a chegada dos portugueses no território originalmente indígena. Nos primeiros anos do Brasil Colônia (1530), a prioridade de Portugal era a exploração das riquezas que aqui existiam. Os povoamentos surgiram posteriormente, mais precisamente com a vinda dos jesuítas. De acordo com Escobar (2015, p. 38), “antes da chegada da Companhia de Jesus, a educação dos pequenos ocorria de forma difusa, com saberes transmitidos de forma oral e dentro das práticas culturais das comunidades indígenas”. Porém, esses hábitos dos povos nativos logo foram suprimidos e, em seu lugar, foram cultivados os valores da civilização.

Nesse período, Portugal se mantinha apegado ao modo de produção feudal, diferenciando-se dos demais países da Europa, como a Inglaterra e França, que, nessa época, ingressavam no capitalismo comercial. Para Saviani (2013, p. 30), “o mercantilismo português reduziu-se à exploração colonialista, abrindo mão do protecionismo industrial”. Por essa razão, apesar da grande expansão de terras descobertas, Portugal permaneceu aquém, do ponto de vista do desenvolvimento capitalista, em relação aos demais países.

No sistema mercantilista, as colônias eram consideradas como extensões de suas metrópoles. No caso do Brasil, Portugal exercia controle total como se fosse uma missão ou intervenção civilizadora. Segundo Paiva (2000, p. 44), “[...] os portugueses colonizadores só tinham uma visão de sociedade, visão esta que se realizava na sua sociedade, e, portanto, tendo-a como modelo, agiam segundo ela em seu relacionamento com outras culturas”.

Conforme esse autor, nessa concepção de sociedade, as coisas aconteciam por esta ordem: o reino é de Deus, o rei governa, o padre reza, o soldado guerreia, o comerciante trata das vendas e a mulher guarda a casa. Essa concepção se encontra em correntes filosóficas, que tiveram raízes em Platão (429-347), mas também em Aristóteles, que declara que a ideia é eterna, imutável e perfeita. Para tanto, os indivíduos e as coisas são fenômenos, modelos de perfeição, amor e justiça.

Desse modo, o Estado seria como uma estrutura enigmática, isto é, na afirmação de Villalta (2002, p. 179), “unidade de uma vontade coletiva que se aliena do poder e o transfere para a ‘pessoa mística’ do Rei, que se torna a ‘cabeça’ do

corpo político do Estado subordinado, submetido ou súdito”. Por esse motivo, eleva-se o direito divino dos reis.

Foi com esta visão de sociedade que os jesuítas chegaram no Brasil em março de 1549 em companhia do primeiro governador-geral Tomé de Souza e orientados pelo Padre Manuel da Nóbrega, que foi o jesuíta encarregado de coordenar a educação da colônia. Logo, iniciaram a catequização dos indígenas e fundaram as primeiras escolas de ler, escrever e contar, constituindo o ensino primário. Para Mesquida (2013, p. 240), “um dos objetivos da Companhia de Jesus foi utilizar o saber para reproduzir e expandir a doutrina católica e, assim, impedir a difusão do protestantismo que se expandia”. Na perspectiva de Mesquida (2013), as primeiras instituições fundadas pelos jesuítas ao chegarem na Colônia foram os colégios. A educação era vista como prioridade para os jesuítas e primordial na preservação dos valores. Segundo Mesquida (2013), dos jesuítas que aqui chegaram, quatro deles haviam cursado a Universidade de Paris, preparando-se em teologia, filosofia e humanidades para exercerem a prática pedagógica a serviço da missão.

Conscientes e preparados para a missão, os jesuítas se aproximavam dos índios, de acordo com Leite (1938, p. 185), “com a intenção de salvar as suas almas pela catequese, passando, pouco a pouco, a lhes ensinar as primeiras letras e a prática de ofícios, pois os inácianos precisavam de mão de obra especializada nas suas fazendas”. O trabalho indígena do Brasil Colônia se baseava no extrativismo das drogas do sertão e na derrubada das matas para a retirada de madeira.

A catequese dos padres não foi tranquilamente aceita pelos índios, que não assistiram passivos à dominação de suas culturas. Eles se defendiam como podiam e, quando não podiam, fugiam. Para Paiva (2000, p. 12), “o pajé representava tudo o que os índios criam e, nesta função, sustentavam a cultura”.

Com a forte presença dos portugueses e jesuítas no Brasil, para cumprir as ordens da Coroa, os povos nativos, de acordo com Paiva (2000, p. 3), “aceitavam o impacto da colonização como uma totalidade que os retirava do seu sossego e os punha em nova situação, exigindo-lhes trabalho braçal, participação nas guerras, mudança de costumes, adesão visível à doutrina”.

Por outro lado, embora Paiva (2000) afirme que os índios não aceitavam passivamente a doutrina dos jesuítas, há autores que afirmam que as ações da Companhia de Jesus foram facilitadas pela rápida obediência dos índios, que

osviam como certa forma de proteção contra os ataques dos colonizadores. Isso facilitou a contribuição dos jesuítas para os interesses políticos e econômicos da Coroa portuguesa. E também:

Os jesuítas não estavam servindo apenas à obra de catequese, mas lançavam as bases da educação popular e, espalhando nas novas gerações a mesma fé, a mesma língua e os mesmos costumes, começavam a forjar, na unidade espiritual, a unidade política de uma nova pátria (AZEVEDO, 1964, p. 507).

O ensino jesuítico acontecia em todos os lugares, em todos os momentos, sendo as aldeias, também, um local de ensino e oração. Os jesuítas mostraram, de fato, para que vieram: desenvolviam seus trabalhos pautados na missão e obediências às regras da Companhia, inicialmente pela educação, ao ensinar os filhos dos colonos a falar e a contar, o que lhes dava possibilidade para o ensino da catequese.

A educação jesuítica se fundamentava no *Ratio Studiorum* – plano completo de estudos mantido pela Companhia de Jesus, o qual oferecia três cursos considerados de nível médio: Curso de Letras, Curso de Filosofia e Curso de Ciências. Estudos realizados por Franca (1952, p. 40) atestam que, “na concepção do *Ratio*, o curso secundário deve ser essencialmente humanista, pendente mais para a arte do que para a ciência”. No entendimento dos elaboradores do *Ratio*, é nessa fase da vida que se desenvolvem as capacidades de inteligência, imaginação e razão. Por esse motivo, o educador deve concentrar todos os esforços nas potencialidades naturais do jovem.

O currículo humanista era abrangido no *Ratio* em cinco classes: 1) Retórica, 2) Humanidades, 3) Gramática Superior, 4) Gramática Média e 5) Gramática Inferior.

A gramática visa à expressão clara e correta; as humanidades, a expressão bela e elegante; a retórica, a expressão enérgica e convincente. Esta finalidade imediata do curso secundário impunha-se como uma exigência histórica e como uma utilidade que não se discutia. Estudar o latim do século XVI era um corolário inevitável de toda a evolução da história dos séculos precedentes (FRANÇA, 1952, p. 38).

O *Ratio Studiorum* tinha como base teórica o tomismo-aristotélico. Como afirmam Villalta (2002) e Mesquida (2013), esse sistema de ensino contribuiu para formar a sociedade baseada na ordem, na disciplina, na obediência, na autoridade e no respeito hierarquizado às regras de acordo com a cultura luso-europeia. Tais

teorias predominaram até meados do século XVII e tiveram bastante força até o século XVIII.

Para Saviani (2013), a educação do período colonial compreende três etapas distintas: na primeira, de 1549 a 1599, chamada também de período heroico, ocorreu a morte de Manuel da Nóbrega em 1570 e de Anchieta em 1597. No ano de 1599, foi promulgada a versão final do *Ratio Studiorum*. Esse período foi marcado pelo movimento de chegada dos jesuítas, o ensino das letras e a catequização dos índios.

De acordo com Saviani (2013), na segunda etapa, de 1599 a 1759, consolidou-se a educação jesuítica, organizada e centralizada no *Ratio Studiorum*. Nesse período, os jesuítas se firmaram como Ordem Missionária, tendo como foco a educação. A terceira etapa compreende os anos de 1759 a 1808 e corresponde à fase pombalina, em que a Corte portuguesa é transferida para o Brasil e os jesuítas são expulsos.

As três etapas referentes à educação do período colonial nos fazem refletir sobre a morosidade que parece natural no processo educativo. O próprio programa de estudos dos jesuítas levou mais de um século para se consolidar. Esse tempo destinado a discussões, experiências e estudos referente ao programa educacional, observamos, igualmente, na educação contemporânea.

Sobre a educação do período colonial, Azevedo (1964, p. 519), pontua que “o primeiro século foi, pois, o de adaptação e construção, e o segundo século configurou-se no desenvolvimento e extensão do sistema educacional que adquire a altura necessária [...] com unidades escolares novas, a sua esfera de ação”.

Cabe salientarmos que a educação colonial não incluía as mulheres. A educação feminina era restrita aos cuidados com a casa. De acordo com Ribeiro (2016, p. 79), “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. Na mentalidade dos portugueses, mulheres, crianças e doentes pertenciam ao *imbecilute sexus* (sexoignóbil = desprezível, repugnante, destituído de nobreza); ou seja, sexo imbecil. Assim, essa ideia foi difundida no Brasil.

Por insistência das lideranças indígenas ao padre Manuel da Nóbrega, para que ele ensinasse suas mulheres índias a ler e a escrever, Nóbrega encaminhou o pedido à rainha de Portugal, Dona Catarina, que negou a solicitação por achá-la ousada demais. Para Ribeiro (2016, p. 81), as mulheres da Corte, também, não

sabiam ler e escrever: “por que então oferecer educação para mulheres ‘selvagens’, em uma colônia tão distante e que só existia para o lucro português?” Segundo essa autora, embora fosse proibida a educação feminina, Catharina Paraguassu ludibriou as normas da metrópole e se tornou a primeira mulher brasileira a aprender a ler e a escrever.

A contribuição trazida pelos jesuítas por meio das letras confirmava o processo de formação da sociedade que se estava implantando; ou seja, da continuidade nestas terras da cultura centrada na hierarquia e nos demais valores culturais transplantados (PAIVA, 2000). Também, os educadores dos colonos foram responsáveis pela formação de uma elite, que iria subdiregir o território e se manter no alto da hierarquia política, social e econômica, estando o saber a serviço do poder e da autoridade.

Até 1759, a Companhia de Jesus foi o principal agente da educação escolar no Brasil. Eles construíram vários colégios voltados para a formação de clérigos e leigos. Os jesuítas comandaram, com exclusividade, a educação por mais de dois séculos, sendo extintos com as reformas pombalinas.

Nas reformas pombalinas, instituídas pelo Alvará de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal suprimiu as escolas jesuíticas. O objetivo foi estabelecer uma escola útil aos fins do Estado. Em seu lugar, foram criadas as aulas régias de Latim, Grego e Retórica. A educação passou a estar sob o domínio do Estado. Dessa forma, as aulas régias instituídas por Pombal inauguram no Brasil a primeira experiência de ensino estatal na história brasileira.

A Companhia de Jesus foi acusada pelo Marquês de todos os males da Educação na metrópole e na colônia. Maciel e Shigunov Neto (2006, p. 5) ressaltam que o “motivo pelo qual os jesuítas são responsabilizados pela decadência cultural e educacional imperante na sociedade portuguesa”. Na verdade, o que mais preocupava Pombal era o perigo que os jesuítas representavam à nova concepção iluminista que se instaurara em toda a Europa e, por consequência, atingiria o Brasil, tanto que a principal norma estabelecida pelo Alvará foi a destruição total do ensino jesuítico:

Em lugar de um sistema único de ensino, a dualidade de escolas, umas leigas, outras confessionais, regidas todas, porém, pelos mesmos princípios; em lugar de um ensino puramente literário, clássico, o desenvolvimento do ensino científico que começa a fazer lentamente seus

progressos ao lado da educação literária, preponderante em todas as escolas (AZEVEDO, 1964, p. 549).

A dualidade da educação brasileira tem raízes nessa reforma, com fortes indícios para os ideais iluministas, que exige um novo homem para uma nova sociedade que ora se formava, e isso se dava pela educação. Escobar (2015, p. 42) discorre que, “com a forte resistência a esta reforma e por falta de investimento financeiro, demorou-se quase vinte anos para instituírem escolas com cursos graduados e sistematizados que foram ao encontro do proposto pelo Marquês”. Soma-se a isso a falta de profissionais preparados para atuar dentro da nova proposta pombalina.

De acordo com Saviani (2013, p. 108), “as aulas régias eram sinônimo de escola que, por sua vez, se identificavam com determinada cadeira, funcionando, em regra, na casa dos próprios professores. Daí as expressões ‘aulas de primeiras letras’, ‘aulas de latim’, de ‘grego’, de ‘filosofia’”. Saviani (2013) lembra que a reforma pombalina não inibiu por completo a abertura de novos seminários, mas que, inclusive, foram inaugurados alguns em consonância com a forma de ensino do Marquês. O autor lembra, ainda, que alguns padres continuavam na educação como professores ministrantes das aulas régias.

Em síntese, ao narrar minimamente a história da educação no período colonial, adentramos os primeiros dois séculos de educação com hegemonia total dos jesuítas. Essa hegemonia era bem definida e combinada com a Corte. Ou seja, os jesuítas sabiam, claramente, qual era sua missão nas terras da Colônia. Dessa maneira, cumpriram, rigorosamente, seu papel: formaram um sistema de ensino consolidado, tanto que, ao serem expulsos, não existia nada igual que os substituísse.

Por outro lado, ficou a dor de uma cultura devastada, bens naturais sucateados e vendidos, uma colonização baseada no escravismo e na matança de índios em nome da posse da terra da qual Portugal se autodeterminara dono.

Os objetivos centrais da educação da Colônia foi a catequização dos índios e a formação de clérigos. Alguns destes realizavam seus estudos superiores em universidades de Portugal. Os jesuítas tinham a visão de que a conversão dos índios para o catolicismo inibiria a expansão da Reforma Protestante, que ocorreu nessa época em toda a Europa.

Como observamos, essa catequização não foi imediatamente aceita pelos índios, porque o povo nativo não era desprovido de cultura e religiosidade. Havia os caciques e os anciãos, que eram encarregados de repassar os valores e crenças para todas as crianças, e todos os povos criam nisso, por isso eram resistentes.

Em relação à ocupação das terras, de certa maneira, os índios a aceitavam pela inocência e pelas ofertas e trocas, que os colonizadores apresentavam, bem como a forte influência dos jesuítas. Eles desempenhavam um papel de defensores dos índios nos enfrentamentos com os colonizadores e atuavam como mediadores desse conflito. Outra questão favorável foram as crianças trazidas de Portugal para conviverem com os índios. Isso facilitou ainda mais a convivência entre jesuítas e povos originários.

Portanto, compreendemos a dimensão da dívida que o Brasil mantém com a população indígena, sendo eles os donos da terra. Assistimos, na atualidade, que milhares de povos foram extintos e suas terras invadidas por madeireiros, mineradores, garimpeiros e fazendeiros. Isto é, a invasão permanece até os dias atuais. Se o Brasil continuar com esse descuido com as culturas indígenas, muito em breve, poderemos incluir na nossa história a triste extinção dos poucos povos originários que ainda sobrevivem.

Com referência à educação, principalmente ao que corresponde ao ensino secundário, podemos sinalizar algumas características fortes desse período: não era para todos, pois só frequentavam essa etapa de ensino os meninos que prosseguiram seus estudos para se tornarem padres. Tais estudos eram realizados na Universidade de Coimbra e de Évora em Portugal. Portanto, o ensino secundário era de natureza religiosa, com base na teoria de São Tomás de Aquino, e seus mestres eram os padres.

Entre 1500 e 1549, até a chegada dos jesuítas, não encontramos expressões educacionais para a Colônia. Com a expulsão dos jesuítas, somam-se mais 20 anos de abandono, uma vez que as reformas pombalinas encontraram várias dificuldades para serem implementadas. Além disso, as aulas avulsas pouco contribuíram para a formação geral dos jovens.

As reformas educacionais ocorridas no período colonial foram as revisões no *Ratio Studiorum*, já que esse era o plano de ensino; ou seja, a lei educacional que veio a se consolidar na sua última versão em 1599.

A primeira tentativa de reforma educacional brasileira feita em 1759 pelo Marquês de Pombal acentua na história da educação uma perfeita dualidade já iniciada com os jesuítas na formação de clérigos e na alfabetização e catequização dos índios. Houve a descontinuidade de um plano bem elaborado para a educação, que, embora de caráter religioso, foi um plano educacional. Instaurou-se, então, o primeiro fracasso, porque não houve planejamento que atingisse as escolas das províncias.

Aqui, fez-se a tentativa da passagem do velho para o novo, isto é, de uma concepção de educação religiosa para uma educação de concepção científica embasada nos ideais iluministas.

2.2 BRASIL IMPÉRIO: ENSINO SECUNDÁRIO E O LIBERALISMO

As reformas pombalinas não visavam somente à educação. Elas eram necessárias para legitimar as mudanças, que vinham ocorrendo na política e na economia mundial. O Marquês de Pombal tinha como objetivo incluir Portugal nesse novo aspecto, atingindo, também, as suas colônias. De acordo com Maxwell (1996, p. 24, p. 116), Pombal era conhecido “como possuidor de uma ‘vontade poderosa’ que, ao lado de sua ‘crueldade’, o fazia agir de ‘modo rápido, eficaz e impiedoso’, para colocar em prática suas ‘medidas extraordinárias’”. O autor destaca que as ações de Pombal eram estreitamente em sintonia com o pensamento do rei D. José I, de quem tinha o aval para realizar as mudanças que pretendia: “Após o terremoto de Lisboa, em 1755, ele deu autoridade virtualmente completa ao ministro” (MAXWELL, 1996, p. 4).

Todavia, essas mudanças e reformas propostas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e no Brasil, não foram totalmente aceitas positivamente: “os historiadores portugueses, como os contemporâneos de Pombal, permaneceram divididos quanto aos seus méritos e à importância de suas reformas” (MAXWELL, 1996, p. 168).

No Brasil, as reformas pombalinas tiveram início com a mudança política. Nesse período, o Brasil saiu da condição de colônia para ser a sede do império português com a chegada da família real em 1808. A Corte se estabeleceu no Rio de Janeiro, permanecendo o poder português até 1821, quando, posteriormente em 1822, ocorreu a independência do Brasil.

Com a independência, o Brasil se tornou uma monarquia, e Dom Pedro foi coroado imperador, com o título de Dom Pedro I. Podemos compreender o período imperial do Brasil em três fases: Primeiro Império (1822-1831), Período Regencial (1831-1840) e Segundo Império (1840-1889), finalizando com a proclamação da República em 1889.

Na economia, nesse período, Portugal se mantinha apegado ao modo de produção feudal. O resto da Europa, exceto a Espanha, havia ingressado no modo de produção capitalista, de tipo industrial, tendo o liberalismo¹⁴ como concepção de mundo legitimadora. Na Europa, o liberalismo se propunha a ser uma filosofia sustentadora do modo de produção capitalista. Essa concepção, segundo Japiacú e Marcondes (2008, p. 168), “pode ser classificada em político e econômico: o liberalismo político considera a vontade individual como fundamento das relações sociais, defende a liberdade de opinião, de pensamento, de culto em relação ao Estado que deve ser limitado”.

Na Europa, Estados Unidos e países de capitalismo periféricos do século XIX, o liberalismo se tornou uma ideologia dominante, penetrando nas instituições jurídicas, educacionais e religiosas e na organização familiar. No Brasil, seus fundamentos foram determinados por uma forma pré-capitalista de produção, pela presença da escravatura e pela manutenção de estruturas arcaicas.

As teorias mercantilistas foram mais tarde refutadas por Adam Smith (1723/1790), para quem aquela riqueza seria uma decorrência do trabalho e da divisão internacional do trabalho, isto é, incumbindo a cada um produzir aquilo que estivesse em melhores condições de fazê-lo. Essa doutrina, conhecida como liberalismo econômico, somente seria difundida no Brasil no século XIX (PAIM, 1998, p. 11).

Era preciso se adaptar ao sistema escravocrata, às grandes propriedades fundiárias, aos “mecanismos” da cooptação e da conciliação, e à ideologia do “favor”. Os problemas sociais, o analfabetismo, a mobilidade e a desigualdade impediam que o liberalismo se firmasse como corrente na sua versão original, tornando-se um liberalismo conservador.

Na verdade, tanto conservadores como liberais encontram-se nos marcos do liberalismo, isto é, daquela corrente de pensamento político que se bateu

¹⁴O liberalismo econômico, cujo principal teórico foi Adam Smith, considera leis inerentes ao próprio processo econômico, como a lei da oferta e da procura. O Estado não deve interferir na economia, mas garantir a livre iniciativa e a propriedade privada dos meios de produção.

pela adoção de uma Constituição e pela eliminação do poder absoluto do monarca, propugnando a sua divisão com uma parte da sociedade que, para tanto, elege representantes (PAIM, 1998, p. 73).

De acordo com esse autor, no Brasil, essa divisão ficou estabelecida entre radicais e moderados. Porém, com a constituição dos partidos políticos, tornou-se evidente o isolamento dos radicais. As duas alas denominadas de conservadores e liberais são resultados da fracionalização dos moderados.

Como assevera Paim (1998, p. 73), “o liberalismo pretendia o fracionamento do poder do monarca em nome da diversidade de interesses vigente na sociedade, partindo da comprovação histórica de que a nobreza ou o funcionalismo burocrático não os representava”

Contudo, o período imperial brasileiro foi marcado, sobretudo, pelo processo de institucionalização da educação, que se iniciou com as reformas propostas pelo Marquês de Pombal. Portanto, esse foi um experimento posto à prova. Por esse motivo, a Câmara de Deputados se ocupou, frequentemente, em discutir relatórios e pareceres educacionais.

Ao chegar no Brasil, em 1808, o príncipe regente D. João VI efetuou alguns investimentos no aspecto educacional, como a criação de cursos superiores, da Academia Militar, do Museu Real e dos laboratórios de Química. Ele aumentou o número de aulas régias em todas as capitanias. Segundo Haidar (2008, p. 20), “[...] as aulas avulsas, à moda das aulas régias, o ensino público secundário reduzia-se, às vésperas do Ato Adicional, a um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio”.

A fragmentação e a desorganização do ensino demonstraram que esse projeto implementado no País pouco contribuiu com a instrução nesse período, haja vista que nem todas as pessoas eram contempladas ou tinham possibilidade de frequentá-la.

As aulas régias foram as primeiras manifestações de ensino público e laico no Brasil, instituídas pelo Marques de Pombal, “porque via as reformas educacionais como um meio de dar continuidade ao impulso modernizador, ao transformar e reformar a mentalidade dos funcionários públicos portugueses” (MAXWELL, 1996, p. 159). Extintas em 1858, esse sistema efetivou a prescrição de um projeto que fazia parte do sistema de dominação do reino luso. Sua permanência inalterada no Brasil, segundo Cardoso (1999, p. 26), “deveu-se à continuidade dos modelos de

pensamento da elite cultural, que não desejava alterar as formas tradicionais de dominação e exploração, próprias da sociedade brasileira daquela época, escravista e agrária”.

Essa situação ficou demonstrada nas discussões acirradas da Assembleia Constituinte. As disputas de forças ocorriam entre o partido liberal, que defendia uma forma de governo que afirmasse o Brasil como uma nação livre, e o partido português, também chamado de partido realista, que defendia os propostos do absolutismo luso, nas afirmações de Chizzotti (1996, p. 32), “[...] pelo ofício ou pela força, militam em favor do antigo regime colonial, ou [...] a permanência dos usos e tradições metropolitanas e defendiam a vigência dos direitos, das leis e dos regulamentos coloniais”.

Nesse jogo de forças políticas, a educação permaneceu inerte. Não houve discussões de diretrizes que pudessem alinhar a instrução pública do País e que fossem garantidas na Constituição, que por ora seria apresentada. Minimizou-se em discutir exaustivamente uma premiação a ser dada ao autor de um “tratado” proposto pela Comissão de Instrução Pública, ou seja, a realização de um concurso para premiar alguém que pensasse em algo importante para a educação, com premiação ao vencedor. Para Chizzotti (1996, p. 53), “a gratuidade universal à educação primária, genericamente proclamada e candidamente outorgada na Constituição, não derivou de interesses articulados e reclamos sociais organizados”.

A inclusão da educação gratuita como direito atendia às reivindicações dos liberais e, da mesma forma, correspondia aos anseios de D. Pedro na sucessão de D. João VI, assumindo, desse modo, uma responsabilidade efetiva do Estado. Seguindo esses parâmetros, a Constituição outorgada em 1824 (Art. 179) se limitou a estabelecer que “a instrução primária será gratuita a todos os cidadãos”. Desse modo, o princípio da gratuidade se firmou apesar do caráter centralizador da Constituição em relação à instrução.

Com o projeto apresentado por Januário da Cunha Barbosa e transformado pela Lei geral no ano de 1827, segundo Moacyr (1936, p. 149), “a instrução pública do império do Brasil foi dividida em quatro graus distintos, que se denominaram pedagogias, liceus, ginásios e academias”. As pedagogias se referiam ao ensino das primeiras letras. Os liceus compreenderam os conhecimentos essenciais dos agricultores, artistas e negociantes, uma espécie de ensino profissionalizante. O terceiro grau (ou ginásio) correspondia ao ensino secundário, em que se davam os

conhecimentos científicos, que deveriam preparar a mocidade para os ensinos mais aprofundados nas academias.

Com o Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de agosto), o Governo Central conferiu às províncias o direito de legislar sobre a instrução pública, construir estabelecimentos próprios e promovê-la (HAIDAR, 2008). O Ato Adicional possibilitou a criação de novas instituições de ensino nas províncias. Os primeiros estabelecimentos públicos de ensino secundário foram o Ateneu do Rio Grande do Norte, criado em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, criados em 1836. Para Haidar (2008, p. 12), “o aparecimento de liceus provinciais a partir de 1835, e a criação do Colégio Pedro II na Corte, em 1837, representam, no campo do ensino público, os primeiros esforços no sentido de imprimir alguma organicidade a esse ramo do ensino”.

Com a descentralização do ensino, o Governo Imperial incumbiu aos Governos Provinciais a organização dos ensinos primário e secundário. Permaneceram sob a responsabilidade do Poder Central somente o ensino superior, as aulas avulsas da Corte, as Aulas Menores e o Colégio de Pedro II.

Todo o esforço e todo o favor do poder imperial aplicaram-se naturalmente ao desenvolvimento do ensino superior, não só porque o Ato Adicional deslocara para as províncias o ensino primário e secundário, senão também pela enorme importância que assumiram as escolas das profissões liberais no sistema de educação (AZEVEDO, 1964, p. 579).

Efetivamente, as ideias liberais foram predominantes e já somavam algumas vitórias sobre os conservadores, como a Independência do Brasil e as calorosas discussões na Constituinte de 1823, acenando para uma nova direção política e educacional para o País.

O Colégio Pedro II foi instituído pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, que converteu o seminário de São Joaquim em estabelecimento de ensino secundário, com o objetivo de servir como modelo aos liceus provinciais. Segundo Haidar (2008), Bernardo Pereira de Vasconcelos, em seu discurso proferido na inauguração em 25 de março de 1838, afirmava que as diretrizes pedagógicas e os regulamentos do Colégio Pedro II foram copiados dos Ateneus da França. Confirmava-se, mais uma vez, que os constituintes não tinham um projeto para a instrução pública do País. Conforme afirma Moacyr (1936, p. 265), “o Colégio Pedro II é destinado a filhos das classes abastadas da nossa sociedade; a máxima parte da população,

que é a classe menos favorecida, não poderia gozar dos benefícios dessa instituição”.

Para compensar e minimizar a desigualdade no campo educacional, a Comissão de Instituição Pública da Câmara temporária apresentou um projeto, que visava à criação de um liceu nacional gratuito, com ensino semelhante ao Colégio Pedro II, para atender aos filhos das classes populares, com uma irrisória participação financeira dos pais. A ideia era oferecer uma boa educação literária. De acordo com Haidar (2008, p. 105), “[...] o estabelecimento, na capital do Império, do Liceu Nacional, escola secundária para externos onde, em seis anos de estudos regulares, seria desenvolvido um programa de estudos menos pretensioso que o do Colégio Pedro II”.

As reflexões a partir do Ato Adicional de 1834 possibilitaram as interpretações das lideranças políticas e educacionais da época a estabelecerem, novamente, a dualidade no ensino público. Assim, criaram-se dois sistemas paralelos de ensino secundário. O sistema regular seriado era oferecido pelo Colégio Pedro II e pelos liceus. O sistema irregular, inorgânico, era constituído pelos cursos preparatórios e exames parcelados de ingresso ao ensino superior, mantidos pelos estabelecimentos das províncias particulares. Segundo os estudos realizados por Haidar (2008, p. 238), “em meados da década de 1870, os estudos secundários realizados desordenada e parceladamente achavam-se quase que exclusivamente entregues à iniciativa particular”.

O Colégio de Pedro II, considerado como uma instituição de ensino modelo, vivenciou oito reformas em sua estrutura organizacional e seu estatuto interno desde sua fundação em 1838 até o final do Império. Porém, sem mudanças significativas, perduraram os mesmos modelos de ensino. Somente em 1888, “[...] o Barão de Cotegipe deu o primeiro passo para a melhoria dos estudos no estabelecimento oficial da Corte: aboliram-se as matrículas avulsas, os exames vagos e a frequência livre no Colégio de Pedro II” (HAIDAR, 2008, p. 238).

Segundo Haidar (2008), essa reforma representou apenas a primeira fase de uma tarefa considerada árdua e vasta, que exigia a reforma da instrução do império. O Quadro 4 elucida as reformas estruturais do Colégio Pedro II.

Quadro 4 – Reformas do Colégio Pedro II

Lei	Finalidade	Proponente
Decreto de 2 de dezembro de 1837	Converter o Seminário de S. Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio Pedro II, e outras disposições.	Bernardo Pereira de Vasconcellos.
Decreto nº 62, de 1º de fevereiro de 1841	Altera algumas das disposições do Regulamento n. 8, de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio de Pedro Segundo.	Antônio Carlos Ribeiro de Andrada Machado e Silva
Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854	Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte.	Luiz Pedreira do Couto Ferraz
Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855	Aprova o Regulamento do Colégio de Pedro Segundo. Mando que se observe, para execução do Art. 78 do Regulamento, anexo ao Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854.	Luiz Pedreira do Couto Ferraz
Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857	Aprova o regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Côrte.	Marquez de Olinda
Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862	Altera os regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Collegio de Pedro II.	José Ildefonso de Souza Ramos
Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870	Altera os regulamentos relativos ao imperial Collegio de Pedro II	Paulino José Soares de Souza
Decreto nº 6.130, de 1º de março de 1876	Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II.	José Bento da Cunha e Figueiredo
Decreto nº 6.884, de 20 de abril de 1878	Altera os Regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II	Carlos Leôncio de Carvalho
Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879	Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império.	Carlos Leôncio de Carvalho
Decreto nº 8.051, de 24 de março de 1881	Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II.	Barão Homem de Mello
Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889	Altera a denominação do antigo Colégio de Pedro II e suprime a de imperial de vários estabelecimentos dependentes do ministério dos negócios do interior.	Manoel Deodoro da Fonseca e Aristides da Silveira Lobo

Fonte: Legislação brasileira do período imperial. Organizado pela autora.

As reformas do ensino secundário do período imperial estão intimamente ligadas às reformas do Colégio Pedro II, e estas às reformas da instrução do Império. Essas reformas relacionadas ao Colégio Pedro II se referiam aos regulamentos e às estruturas curriculares. Tratam, também, do tempo de duração,

das etapas de ensino, das aulas oferecidas e de professores e diretores. Segundo Moacyr (1936, p. 255), “[...] é sobretudo da instrução secundária que depende a influência direta e decisiva sobre o destino da civilização e estabilidade das instituições”. É dessa geração de estudantes que deverão sair os futuros ingressantes no mundo acadêmico e, assim, garantir a existência das IES e, da mesma forma, de uma sociedade mais intelectualizada e preparada em todos os aspectos. Moacyr (1936) pontuou a falta de investimento e de compromisso com o ensino secundário por parte do Governo Imperial.

Em que se pesem todos os discursos proferidos frequentemente na Câmara dos Deputados bem como os relatórios inflamados referentes ao ensino secundário no Império, pouco saiu do papel, de acordo com Moacyr (1936, p. 256), “sobre a instrução secundária, que criou no país uma indústria desconhecida, cheia de perigos, nenhuma lei ou regulamento existe”. Todos os esforços apreendidos nos debates entre os anos de 1843 e 1848 foram paralisados pela dissolução da Câmara dos Deputados pelo imperador.

Na tentativa de sintetizar a trajetória da educação do período imperial brasileiro, a partir das investigações junto aos pesquisadores sobre essa época, é possível percebermos que o liberalismo serviu de base para o movimento em favor da Proclamação da República e as iniciativas em prol da educação durante a segunda metade do século XIX, em especial as reformas do ensino e, de um modo particular, o relatório de Ruy Barbosa, que virou projeto de reforma em 1882.

Uma das bases da expansão do capitalismo industrial, a utilização técnica do conhecimento científico, sempre foi, em Portugal e no Brasil, fruta importada. Para Faoro (2001, p. 81), “não brotou a ciência das necessidades práticas do país, ocupados os seus sábios, no tempo de Descartes, Copérnico e Galileu”. Como afirma o autor, em Portugal, não houve avanços nos programas educacionais e nas técnicas da cientificidade, cheios de conquistas e glórias, por meio das navegações. No entanto, no campo do pensamento, será um “reino cadaveroso”, pois nada contribuiu com a ciência náutica.

Na visão de Faoro (2001, p. 82) “a ciência se fazia para as escolas e para os letrados, e não para a nação, para suas necessidades materiais, para sua inexistente indústria, sua decrépita agricultura ou seu comércio de especulação”. Essas realidades vivenciadas em Portugal e trazida para o Brasil era provável que

não dariam certo em realidades como a do Brasil pela característica socioeconômica da época.

O ensino público, incansavelmente discutido e sonhado, não teve forças suficientes para se expandir, preponderando, assim, nas províncias e na capital, o ensino particular. Para Moacyr (1936, p. 271), “as escolas e colégios particulares, que tanto abundam na cidade, estabelecem-se, sem que o saiba a autoridade pública, não se exige de seus diretores nenhuma prova de habilitação das obrigações a que se comprometem”. Em função disso, em 1850, discutia-se uma lei de regularização sobre a abertura de novas escolas particulares, pondo fim à liberdade de ensino.

Os debates dos deputados e os relatórios da comissão de educação, também, tratavam das questões relacionadas aos professores, que ministravam as aulas. Faltavam-lhes preparação, organização e estrutura para funcionar as casas/escolas. Segundo Moacyr (1936, p. 305), “os referidos professores vivem entregues a si mesmo perfeitamente isolados, sem unidade de pensamento e sem inspeção alguma”. Os agentes municipais se limitavam a fiscalizar a assiduidade sem se preocuparem com outros aspectos referentes à educação.

A renovação educacional a que visavam as reformas pombalinas somente encontrou êxito no Seminário de Olinda, criado por Azeredo Coutinho. Esse colégio foi o que mais vigorosamente desenvolveu, segundo Azevedo (1964, p. 557), “no seu espírito e nos seus métodos, os princípios que orientaram as reformas pombalinas, em grande parte inspiradas pelas ideias dos enciclopedistas”.

Outro aspecto relevante a ser elencado da educação desse período foi a insistência na utilização do método lancasteriano, que permaneceu vigente por 15 anos (1823-1838), trazido de fora (Inglaterra) e introduzido na educação brasileira pelo Decreto nº 3, de julho de 1820, pelo qual o Imperador concedeu ao professor “João Batista de Queiroz uma pensão anual, para ir à Inglaterra aprender o sistema lancasteriano” (BRASIL, 1820). O método do ensino mútuo foi implementado nas escolas de primeiras letras, criadas em várias províncias do País (São Paulo, Rio Grande do Sul, Bahia e Rio de Janeiro) nesse período (1823).

Para Moacyr (1936, p. 258), “que admoestações, que direções fortes e fecundas podem ser dadas por monitores de 10 ou 12 anos, de modo que sejam aceitas por seus jovens companheiros?” A essa pergunta do autor, podemos responder com o que afirma Villela (2016, p. 107), “o método lancasteriano exercia

um controle pela suavidade, uma vigilância sem punição física, característica que se encaixava perfeitamente nos propósitos políticos do grupo conservador”.

Na ótica de Villela (2016), o método lancasteriano se baseava, principalmente, na noção de ordem e de hierarquia. Nota-se, portanto, a ênfase ao poder ideológico de que a escola foi reprodutora. De acordo com Azevedo (1964, p. 564):

A introdução do método Lancaster ou ensino mútuo e as esperanças que suscitou constituem um dos episódios mais curiosos e significativos dessa facilidade, que nos é característica, em admitir soluções simplistas e primárias para problemas extremamente complexos.

Conforme Azevedo (1964), esse método praticamente dispensava o professor, pois os alunos eram divididos em grupos e dirigido pelo aluno mais habilitado, chamado de “mestre da turma”. Dessa forma, não era necessário a existência de muitos professores. Em uma escola de 500 alunos por exemplo, bastaria apenas um professor, que ensinaria um grupo de 50 alunos, e estes disseminariam o conhecimento aos seus colegas de classe. Dessa forma, não há dúvidas ao afirmarmos que a pretensão em instituir o método de Lancaster está relacionada com a economia na contratação de professores; ao nosso ver, um verdadeiro desrespeito à profissão.

Outro assunto que merece destaque na educação do Império é o ensino secundário feminino. A educação das meninas foi inexistente, tal qual no período colonial, e o império não se superou ao promover o conhecimento das primeiras letras e o aprendizado das damas domésticas. Na perspectiva de Haidar (2008, p. 212),

a precariedade do ensino público e a vigência dos costumes portugueses que encerravam a mulher no lar fizeram com que a educação das jovens de boa família, ainda nos primeiros tempos do Império, se realizasse [...] nas casas grandes das fazendas.

Baseada nas concepções portuguesas, segundo a autora, era difícil encontrar no Brasil alguém que defendesse a ideia de tornar a mulher letrada.

Pelo que consta nas pesquisas realizadas, referente ao ensino secundário, de uma forma geral, após a emancipação política do Brasil, aproximadamente um século depois, encontrava-se da mesma forma em que fora deixado pelos jesuítas

no período colonial. É importante destacarmos que foram intensos os debates em prol das mudanças na instrução do Império. Relatórios e mais relatórios referentes à Educação das províncias, frequentemente, eram debatidos na Câmara dos Deputados e na Comissão de Instrução Pública. Legislações e frequentes reformas foram estabelecidas no Colégio Pedro II, principal instituição de ensino secundário desse período.

Todavia, o que fez com que a educação desse período não atingisse seus objetivos foram as más condições das províncias em organizar as escolas. Faltou incentivo financeiro, por parte do Governo imperial, contribuindo para o descaso com o ensino público e que, assim, ficasse sob o domínio da iniciativa privada. Na província de Santa Catarina, lócus desta pesquisa, no ano de 1857, o que consta sobre a educação nessa província, encontramos nas pesquisas realizadas por Moacyr (1940, p. 376): “Os mapas e informações acusam 33 escolas públicas de meninos e 13 de meninas, com uma matrícula de 1.256 meninos e 459 meninas. As particulares em número 25 com 714 alunos”. As condições de estruturas de organicidades não se diferem das condições da totalidade da instrução geral do império.

De acordo com Moacyr (1940, p. 378), no ano de 1858, “continua a mesma desordem nos estudos secundários”. Nas aulas de francês, inglês, latim e matemática do Liceu estão matriculados 18 alunos”. A situação das aulas em todo o País, nesse período, refletia, também, nas províncias, pois elas sofriam com a falta de recursos e de investimento. Da mesma maneira, havia carência de professores formados para administrar as aulas e fortalecer a instrução pública.

A historiografia aponta que, mesmo com a mudança de regime de governo, a instrução pública não evoluiu o suficiente para superar os atrasos do regime anterior. A mesma preocupação e as mesmas tentativas de acertos seguiram juntas no próximo período, que vamos estudar na sequência.

2.3 BRASIL PRIMEIRA REPÚBLICA: ENSINO SECUNDÁRIO E O POSITIVISMO

A Primeira República do Brasil compreende o período entre os anos de 1889 até 1930, com o início do governo do presidente Getúlio Vargas. O período foi

marcado pela mudança de regime de governo, ocorrido com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. O evento da troca de regime se deu em meio a disputas ideológicas envolvendo o grupo positivista influenciado pela filosofia de Auguste Comte, como afirma Carvalho (2017, p. 9): “Havia no Brasil pelo menos três correntes que disputavam a definição da natureza do novo regime: o liberalismo à americana, o jacobinismo à francesa e o positivismo”.

O modelo americano contava com o apoio dos proprietários rurais. No Brasil, não houve uma revolução prévia. As características do liberalismo foram a lei do mais forte com a consagração da desigualdade e a concentração de poder. A versão jacobina era mais atraída aos apelos abstratos, defendendo a liberdade, a igualdade e a participação, sem muita clareza de como isso poderia ser materializado. A igualdade jacobina no Brasil foi adaptada às hierarquias locais.

A opção positivista da república via na Monarquia a fase teológico-militar; por esse motivo, ela a condenava. Para Carvalho (2017, p. 29), “para esse grupo, a fase positivista deveria entrar em ascensão segundo a ‘lei dos três estados’”. Para a corrente positivista de Auguste Comte, as leis dos três estados são: a teológica, a metafísica e a positiva. Desse modo, as ciências fundamentadas no positivismo surgem apenas quando a humanidade atinge a terceira etapa.

De acordo com Lins (1964, p. 62), “o positivismo é, na verdade, antes de mais nada, um método ou uma atitude do espírito, formando uma vasta corrente de pensamento, de que Augusto Comte é representante eminente e muito original”. Segundo esse autor, os princípios doutrinários do positivismo se baseavam no amor por princípio, na ordem por base e no progresso por fim (a família, a pátria e a humanidade).

No Brasil, o pensamento positivista contava com vários representantes em basicamente todos os Estados constituídos após a proclamação da república. Entre eles, estão: Benjamim Constant, Rui Barbosa e Raimundo Teixeira Mendes entre outros. Percebemos os traços positivistas nos monumentos nacionais, nas armas nacionais e na bandeira nacional, com a célebre frase “Ordem e Progresso”.

Nesse período, a burguesia mundial se fortaleceu como classe social. A economia manufatureira se transformou em indústrias. Para tanto, precisavam de uma concepção de mundo, que servisse de referencial como base filosófica. Escobar (2015, p. 43) afirma que “tanto nos Estados Unidos quanto na Europa ampliam-se os estudos que buscam pensar a sociedade sob a perspectiva da

ciência positivista, visando o restabelecimento da ordem na sociedade capitalista industrial”.

Ainda no final do período imperial (1888), vários acontecimentos significativos transformaram a vida nacional. Estabeleceu-se a política imigratória, ocorreu o primeiro surto industrial, finalizou-se o regime escravocrata (1888), inaugurou-se um novo regime político (1889) e o País iniciou a organização do trabalho livre e a educação laica com a separação entre a Igreja e o Estado.

Derrubado o regime imperial com o golpe militar, foi instituído no Brasil um governo provisório. Segundo Cury (1996, p. 71), “não faltaria apoio ao novo regime da parte de jovens oficiais do Exército, positivistas, republicanos, maçons, liberais, adesistas de última hora e mesmo de trabalhadores”. Porém, para se efetivar o novo regime, precisava-se de apoio internacional, o qual se buscou com o pagamento integral da dívida externa e a elaboração da nova Constituinte.

No aspecto educacional, o governo provisório impôs o saber ler e escrever como condição para participar do processo político eleitoral, pelo Decreto nº 6 de 19 de novembro de 1889. Criou-se a Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos e iniciou-se uma tentativa de equiparação dos colégios particulares e públicos, que se moldassem aos parâmetros do Instituto Nacional. Dessa maneira, foi realizada a reforma da instrução pública.

Diferentemente da Constituição imperial, que tratava da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, a Constituição republicana afirma, no artigo 35, que:

Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolhem a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (BRASIL, 1891).

Notamos que a Constituição de 1891 traz a palavra “animar”, que soa com o sentido de omissão, haja vista que não especifica como será essa animação. Para Cury (1996, p. 76), “o governo federal anima, mas não pode tolher a ação dos governos locais. É a assunção de um federalismo educacional”. Conforme o autor, a União ficou com o encargo de animar o desenvolvimento das primeiras letras, criar IES e secundárias nos Estados, sustentar a educação secundária no distrito federal e legislar privativamente sobre o ensino superior.

Referente ao ensino secundário, a Constituição de 1891 o deixou sob a responsabilidade dos Estados, com ajuda da União, e livre para a iniciativa privada. Portanto, não houve mudanças extraordinárias na educação. Como afirma Cury (1996, p. 79), “o perfil do liberalismo e do ‘Estado mínimo’ passa a ser lei, mas dentro de um pragmatismo elitista e excludente dos grupos oligárquicos no poder”.

Sendo o ensino secundário livre para a iniciativa privada, percebemos que a Constituição de 1891 não elucida com afinco a instrução pública. Os problemas do período imperial permaneceram nos primeiros anos da república, vindo a ser, aos poucos, transformados com as reformas do ensino realizadas no decorrer dos anos, a primeira com Benjamin Constant, um ano após a proclamação da república.

O Decreto nº 981, de novembro de 1890, fez uma ampla reforma do ensino brasileiro voltada aos ideais positivistas de que seu proponente era adepto e defensor. Segundo o Decreto, no “Art. 25. O ensino secundário integral será dado pelo Estado no Ginásio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundária), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto” (BRASIL, 1890).

Com essa reforma, o ensino secundário passou a ter sete anos de duração, contendo as seguintes disciplinas:

Português; Latim; Grego; Francês; Inglês; Alemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e Moral; Geografia; Historia universal; Historia do Brasil; Litteratura nacional; Desenho; Ginástica, evoluções militares e esgrima; Música.

Todas essas disciplinas eram obrigatórias, com exceção do Inglês ou Alemão, sendo que o aluno poderia optar entre uma ou outra para cursar. Assim, como aponta Azevedo (1964, p. 614):

A repercussão das ideias positivistas e a influência do grupo comtista no plano educacional, ainda que superficiais e passageiras nos seus efeitos, tornavam-se tanto mais fáceis quanto a primeira reforma no ensino na República devia ser planejada sob a inspiração de Benjamin Constant, ministro da Instrução.

A reforma de Benjamin Constant separou definitivamente a Igreja do Estado, tornando o ensino laico, gratuito, com base científica, com um currículo de característica enciclopédica, acumulativa e fragmentada. Essas ideias foram aprofundadas nas reformas posteriores.

O plano de reforma de Benjamin Constant não foi bem-sucedido. Muitas questões da reforma não puderam ser postas em prática. O caráter fechado e rígido se opunha às inovações de inspiração positivista, sendo o plano brevemente substituído pela reforma de Epitácio Pessoa. Segundo as pesquisas realizadas por Romanelli (1986, p. 42), “faltava, porém, para a execução da reforma, além de uma infraestrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude”. Acostumados com uma educação pautada, até então, nos valores aristocráticos rurais, temiam por essa ruptura da realidade.

A reforma de Epitácio Pessoa, ocorrida em janeiro de 1901, reduziu em um ano de duração o ensino secundário, que passou a ser ministrado em seis anos, e compreendeu as seguintes disciplinas: Desenho, Português, Literatura, Francês, Inglês, Alemão, Latim, Grego, Matemática Elementar, Elementos de Mecânica e Astronomia, Física e Química, História Natural, Geografia, especialmente a do Brasil, História, particularmente a do Brasil, e Lógica.

Nessa reforma, foram retiradas as disciplinas de Biologia, Sociologia e Moral, História Universal, Ginástica, Evoluções Militares e Música, que constavam na reforma de Benjamin Constant, e foram incluídas as disciplinas de Lógica e Elementos da Mecânica. Como característica dessa reforma, concluiu-se o processo de desoficialização do ensino, propiciando a equiparação entre as escolas privadas e oficiais sob inspeção dos currículos, que permaneceu vigente por dez anos, sendo revogada pela reforma de Rivadávia Correia no ano de 1911.

A reforma de Rivadávia Correia organizou o Colégio Pedro II em internato e externato, com seis anos de duração, com o principal objetivo de proporcionar uma cultura geral de caráter essencialmente prático, aplicável a todas as exigências da vida, e difundir o ensino das ciências e das letras, libertando-o da preocupação subalterna de curso preparatório. No sentido de desoficializar completamente, deu liberdade e autonomia didática e administrativa aos estabelecimentos de ensino, tirando, portanto, o caráter oficial do ensino.

A reforma estabeleceu as seguintes disciplinas: Português, estudo prático e literário; Francês, estudo prático e literário; Inglês ou Alemão (à escolha do estudante), estudo prático e literário; Geografia geral, Geografia do Brasil e noções de Cosmografia; Matemática elementar; Física e Química; História natural; Noções

de Higiene; Instrução cívica e noções gerais de Direito; Latim e sua literatura; Grego e sua literatura; História universal, especialmente da América e do Brasil; Desenho e Gramática.

A reforma de Carlos Maximiliano, no ano de 1915, determinou a obrigação da conclusão do curso secundário para o ingresso nas faculdades, cancelou as alterações de 1911 e recuperou a oficialização do ensino, colocando limites estreitos à equiparação. A duração passou a ser de cinco anos, e as disciplinas foram, assim, distribuídas:

Quadro 5 – Currículo do Ensino Secundário da Reforma de 1915

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º ano	Portuguez, Francês, Latim e Geografia Geral.
2º ano	Portuguez, Francês, Latim, Aritmética, Chorographia do Brazil e Noções de Cosmographia
3º ano	Portuguez, Francez, Inglez ou Allemão, Latim, Álgebra e Geometria plana
4º ano	Inglez ou Allemão, História Universal, Geometria no espaço, Trigonometria rectilinea, Physica e Chimica
5º ano	Inglez ou Allemão, Physica e Chimica, Historia do Brasil e História Natural

Fonte: Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Elaborado pela autora.

No Parágrafo único, o Decreto nº 11.530 especifica que haverá lições de Ginástica e Desenho nos quatro primeiros anos.

A reforma de João Luís Alves/Rocha Vaz, feita pelo Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925, no Art. 47, versa: “O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do país, compreenderá um conjunto de estudos com a duração de seis anos” (BRASIL, 1925). Era ministrado da forma seguinte:

Quadro 6 – Currículo do Ensino Secundário da Reforma de 1925

PERÍODO	DISCIPLINAS
1º ano	Português; Aritmética; Geografia Geral; Inglês; Francês; Instrução Moral e Cívica; Desenho.
2º ano	Português; Aritmética; Geografia (coreografia do Brasil); História Universal; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; Desenho.
3º ano	Português; História Universal; Francês; Inglês ou Alemão; Latim; Álgebra; Desenho.
4º ano	Português (gramática histórica); Latim; Geografia e trigonometria; História do Brasil; Física; Química; História do Natural; Desenho.
5º ano	Português (noções de literatura); Cosmografia; Latim; Física; Química; História do Natural; Filosofia; Desenho.
6º ano	Literatura Brasileira; Literatura das Línguas Latinas; Latim; Filosofia; Sociologia.

Fonte: Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Elaborado pela autora.

Segundo a historiografia da educação brasileira, a Lei nº 16.782 (BRASIL, 1925) foi a mais reacionária e conservadora, completando o ciclo da educação elitista. Ela não aceitava as ideias da Escola Nova e manteve o controle ideológico do Estado mediante inspeção escolar e cerceando e policiando os afazeres dos professores e alunos, inclusive criando a disciplina “Moral e Cívica” como obrigatória nas escolas enquanto prática educativa. Também, liquidou, definitivamente, a autonomia didática e administrativa. De acordo com Romanelli (1986, p. 43), “representou a última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino”. Para a autora, foi, na verdade, uma tentativa de impor a sistematização sobre a desordem.

A fim de facilitar a visualização da totalidade das reformas do ensino da Primeira República, no Quadro 7, dispomos de toda a legislação, que reformou a instrução pública desse período.

Quadro 7 – Reformas Educacionais na Primeira República

Lei	Finalidade	Proponente
Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890	Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.	Benjamin Constant Botelho de Magalhães
Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901	O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar a cultura intelectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do grau de bacharel em Ciências e Letras.	Epitácio Pessoa
Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911	Aprova o regulamento para o Colégio Pedro II.	Rivadavia Correia
Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915	Reorganiza o ensino secundário e o superior na República.	Carlos Maximiliano
Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925	Reforma o ensino secundário e o superior, e dá outras providências.	João Luís Alves e Rocha Vaz

Fonte: Legislação brasileira. Elaborado pela autora.

Os motivos que levaram ao insucesso das reformas da Primeira República foram, basicamente, as oligarquias, que comandavam o poder político, econômico e cultural nesse período. Essas oligarquias tinham recebido uma educação literária e humanística, que perpassou a Colônia e o Império, sem passar por qualquer mudança. Essa era a razão para não aceitarem as reformas como estavam sendo propostas pelos reformadores.

Na verdade, o controle do poder pelas oligarquias rurais, que, evidentemente, propunham reformas e legislavam sobre a educação, acabou por projetar no sistema escolar a mesma mentalidade que havia sido plasmada na colônia e tinha vigorado durante a monarquia (ROMANELLI, 1986, p. 44).

Com base nas reformas nacionais, alguns Estados brasileiros realizaram as reformas na educação elementar, como foi o caso de São Paulo (1920), com Sampaio Dória; Ceará, (1923), com Lourenço Filho; Bahia, (1925), com Anísio Teixeira; Minas Gerais, (1927), com Francisco Campos e Mário Casassanta; e Distrito Federal (1928), com Fernando de Azevedo.

Um ensaio de síntese desse período nos leva a reiterar que, até o século XVIII, as concepções filosóficas eram fundamentadas na teologia. Essa visão era interpretada pelos liberais republicanos como um atraso para a educação. Então, eles buscaram na ideologia positivista a resposta para retirar o Brasil desse retardo.

Na Europa, a filosofia positivista de Auguste Comte predominava nesse período, transformando a forma de interpretação social. Assim, nomearam-se as artes em ciências, classificando-as em retórica, aritmética, geometria, astronomia e música.

De acordo com Escobar (2015), as mudanças pretendidas pelo novo regime viam na educação um espaço capaz de incorporar a corrente de pensamento dominante da época, tornando a Educação brasileira um domínio sem identidade clara e sempre em constante transformação, a fim de atender aos ditames do poder político e econômico vigentes.

O novo modelo econômico, em transição de agrário para industrial, passou a exigir mão de obra qualificada para assumir as diversas funções dos setores secundário e terciário da economia. Portanto, as reformas educacionais eram pensadas para satisfazer essa demanda social da época.

Ao discorrer sobre a educação na Primeira República, percebemos a contradição entre o desejo de implantação do novo regime, da nova ordem social, de uma educação laica e liberal; e, por outro lado, a permanência de uma visão aristocrática com a manutenção do modo de produção manufatureira. As primeiras mudanças no sentido ideológico da educação só ocorreram no primeiro período do Estado Novo (1930 a 1937), assunto discutido na etapa seguinte.

2.4 BRASIL ESTADO NOVO – ENSINO SECUNDÁRIO E O TOTALITARISMO¹⁵

Estado Novo foi o regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946. Foi caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo. Nesse período, ocorreu a ascensão de regimes totalitários na Europa; por exemplo, o fascismo na Itália, com Mussolini, e o nazismo na Alemanha, com Hitler à frente do poder.

O período do Estado Novo (1937-1945) caracteriza-se pela ausência de prerrogativas democráticas, pela implantação de um modelo de modernização conservadora e pela instalação de um governo que deu atenção especial à utilização de recursos de propaganda e de divulgação ideológicas, em busca de consenso e de legitimidade (PRADO, 2000, p. 1).

Com a aplicação do autogolpe em 1937, Vargas controlava os meios de comunicação, para, assim, poder manipular as informações a favor de seus propósitos. Conforme Velloso (2010, p. 169), Vargas “[...] constrói uma ideologia que abarca desde as cartilhas infantis aos jornais nacionais, passando pelo teatro, música, cinema e marcando presença inclusive no carnaval”. A educação, também, foi uma forma de divulgar o novo regime a partir da conscientização da importância de criar um homem novo, uma sociedade nova e um país novo. Para Henn e Nunes (2013, p. 1047), “mais do que um processo educacional, ela auxiliaria o desenvolvimento econômico do país, produzindo o ‘homem novo’ para esse ‘Novo Brasil’ que Vargas desejava construir”.

Uma das primeiras ações de Getúlio Vargas no então Governo Provisório foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1930, cujo ministro foi Francisco Campos. Atendendo a alguns dos princípios básicos do novo regime, foram realizadas várias reformas através de Decreto, como elucida o Quadro 8:

Quadro 8 – Reformas de Francisco Campos

Decreto	Finalidade
Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931	Cria o Conselho Nacional de Educação
Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do Ensino superior no

¹⁵Relativo à totalidade, que engloba todas as coisas. Diz respeito à pretensão de certas doutrinas de explicarem a totalidade do real. Em um sentido político, refere-se à submissão da vida dos cidadãos à autoridade absoluta do Estado. Ex.: regime totalitário (JAPIAÇU; MARCONDES, 2008, p. 268).

	Brasil e adota o regime universitário
Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro
Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931	Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário
Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931	Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador, e dá outras providências
Decreto nº 21.241, de 14 de abril de 1932	Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário

Fonte: Legislação Nacional. Organizado pela autora.

A reforma do Ensino Secundário, ocorrida nesse período pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu a formação dividida em duas etapas: “Art. 2º. O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar” (BRASIL, 1931). A etapa fundamental foi uma formação geral e dava direito ao ingresso em qualquer curso superior.

Com cinco anos de duração, contemplava as disciplinas por séries, elucidadas no Quadro 9:

Quadro 9 – Etapa fundamental do Ensino Secundário – Decreto nº 19.890/1931

Série	Disciplinas
1ª série:	Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Ciências Física e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico)
2ª série:	Portuguez - Francez - Inglez - História da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico)
3ª série:	Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Física - Chimica - Historia natural - Desenho - Música (canto orfeônico)
4ª série:	Portuguez - Francez - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho
5ª série:	Portuguez - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho

Fonte: Legislação Nacional. Organizado pela autora.

A etapa complementar era específica para a preparação para o ensino superior em determinadas áreas. Era, assim, estabelecida: para os que se destinavam aos estudos jurídicos, dava-se ênfase às matérias de humanidades; para os que pretendiam cursar medicina, farmácia e odontologia, a predominância ficava para as ciências naturais e biológicas; e para os que objetivavam os cursos de engenharia e arquitetura, o estudo de matemática era essencial.

Segundo os estudos realizados por Romanelli (1986, p. 131), “até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico”. Para essa autora, as reformas precedentes dos períodos Imperial e da Primeira República foram estruturadas para atender,

basicamente, à cidade da Corte e/ou a capital (período republicano). Foi com a reforma Francisco Campos que atingiu pela primeira vez todo o território nacional.

Quanto à reforma de Francisco Campos, como apontam alguns historiadores da educação brasileira, poderíamos dizer que foi uma boa reforma não fosse a contradição na estrutura social do País. Nesse período, a totalidade dos estudantes não contava com o ensino primário completo. Portanto, podemos asseverar que foi uma reforma para a elite da época.

O Art. 25 do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, trata do requerimento de matrícula, que deveria conter os seguintes documentos:

a) certificado de habilitação no exame de admissão para a matrícula no 1º ano ou certificados de habilitação nas matérias da série anterior para a matrícula nos demais anos;

b) atestado de sanidade;¹⁶

c) recibo de pagamento da taxa de matrícula.

Chama atenção, na exigência para a matrícula no Ensino Secundário, o caráter privado do ensino ao tratar da cobrança de taxa de matrícula. Não nos parece que se trata de ensino gratuito. Da mesma forma, o exame de admissão limitava o acesso dos estudantes, exigindo uma satisfatória formação primária. Para Romanelli (1986, p. 141), “a obrigatoriedade de se prestarem exames para admissão ao ensino médio, nos quais se exigiam conhecimentos jamais fornecidos pela escola primária, importava reconhecer a nulidade dessa”.

Ainda no período do governo provisório de Getúlio Vargas, no ano de 1932, ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por intermédio de intelectuais, entre eles Fernando Azevedo e outros 26 professores, que, ao voltarem para o Brasil, escreveram teses solicitando mudanças na educação brasileira. Sobre o ensino secundário, no item II do Manifesto, assim, solicitam: “Organização da escola secundária em 6 anos, em tipo flexível, de nítida finalidade social, como escola para o povo, com estruturas democráticas, acessível” (PALMA FILHO, 1932, p. 7).

Interessante notarmos que a flexibilidade apontada, já em 1932 pelo Manifesto, veio se consolidar em 2017 com a aprovação do currículo flexível pela Lei nº 13.145/17. O texto do Manifesto questiona, ainda, os conteúdos rígidos, justificativa dada, também, na exposição de motivos da Lei nº 13.415/17.

¹⁶O atestado de sanidade visava a detectar certas patologias, visto que pessoas com deficiência intelectual não eram aceitas no ensino secundário.

Assim foi exposto no Manifesto (1932, p. 52): “A escola secundária deixará de ser assim a velha escola de ‘um grupo social’, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo [...]”. A contradição na relação entre o Manifesto de 1932 e a semelhança com as definições da organização do currículo feita pela Lei nº 13.145/17 é a intencionalidade imbricada nos dois contextos.¹⁷

O Manifesto ocorreu por vários fatores, entre eles a exigência da industrialização, que afluía nesse tempo. Necessitava-se preparar o homem para essa nova realidade. Como afirmam Miguel e Vieira (2015, p. 40), “esse fenômeno gerou o mercado interno e novas relações sociais de produção da vida material e social, inspirou políticas educacionais e impulsionou o aparecimento de novas demandas profissionais”.

Entre as reivindicações do Manifesto, incluía-se a educação laica e gratuita para todos bem como sua expansão e obrigatoriedade em todos os níveis de ensino. Algumas dessas questões chocavam-se com a reforma de Francisco Campos:

As classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Daí por que o movimento renovador compreendeu que havia chegado a hora de o Estado assumir o controle da educação e que, portanto, esta deveria ser gratuita e obrigatória, dadas as necessidades da nova ordem econômica em implantação (ROMANELLI, 1986, p. 143).

Dessa forma, os manifestantes propunham o fim da dualidade entre ensino primário e profissional para os filhos da classe popular em detrimento do ensino secundário e superior, que eram oferecidos para os filhos das classes altas da sociedade. As reivindicações do Manifesto foram atendidas quase que em sua totalidade na nova Constituição Federal de 1934, quando se inaugurou o período constitucional da era Vargas, que foi até o ano de 1937.

O Art. 149 da Constituição de 1934 assegura:

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 (BRASIL, 1934).

¹⁷A Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) retrocede a legislações aprovadas anteriormente, retoma alguns princípios do Manifesto, no sentido de camuflar a inatenção de uma educação preocupada com as questões econômicas.

Porém, a gratuidade e a obrigatoriedade incidiam somente para o ensino primário. De acordo com Cury (2016, p. 573), “a alteração no estatuto da gratuidade no ensino primário e a sua obrigatoriedade foram postas na Constituição de 1934 após uma tentativa fracassada na revisão Constitucional de 1925/26”. O projeto de um sistema nacional de ensino se consolidou em meio a um processo de mudanças socioeconômicas intensas. Para Skidmore (2010, p. 52), “a Constituição de 1934 foi um produto híbrido. Como documento jurídico, deu realidade, em grau notável, aos ideais tanto do liberalismo político como do reformismo socioeconômico”. Além de contemplar as solicitações do Manifesto, a Constituição de 1934 agradou os constituintes liberais e, da mesma forma, também, os coronéis ao acolher suas ideias políticas e econômicas.

Essas mudanças e conquistas duraram por pouco tempo. Logo no ano de 1937, foi proclamada a nova Constituição e instaurado um novo regime de governo, o Estado Novo. A instauração desse regime teve a colaboração da sociedade dessa época, haja vista que, segundo Sodré (1963), as forças democráticas se ausentaram frente aos comandos de Getúlio Vargas. De acordo com Sodré (1963, p. 330), “o isolamento das forças democráticas era o sinal mais significativo. E foi isso que permitiu o golpe de 1937, recebido sem aplausos e sem resistência”.

O processo político brasileiro mostra, em cada etapa da história, a importância da unidade nas lutas sociais. As experiências históricas são provas reais de que, quando o povo menos espera, foi implantado um novo regime de governo. Na concepção de Gramsci (1991), uma revolução passiva¹⁸. Foi o caso da implementação do Estado Novo. Nas afirmações de Sodré (1963, p. 331), “num esquema simplista, a ditadura instaurada por Vargas, em 1937, correspondia a uma tentativa de realizar a revolução sem proletariado”.

Vejamos o que expõe Skidmore (2010, p. 62) sobre esse assunto: “No fim das contas, o golpe de 1937 foi possível porque a classe média, esse pequeno mas importante grupo social capaz de assegurar o equilíbrio de qualquer sistema de eleições livres restritos a eleitores alfabetizados, estava confusa e dividida”.

A característica principal do Estado Novo foi o fato de ter sido propriamente um regime ditatorial inspirado no modelo nazifascista europeu em voga na época. Qual foi o sentido para essa imitação? Era necessário, de uma hora para outra, mudar um regime de governo com o mesmo presidente no poder instituindo um

¹⁸Sobre o conceito “Revolução passiva”, conferir Gramsci (2002).

autogolpe? Esses questionamentos nos ajudam a refletir sobre as articulações em um tempo histórico que não vivenciamos como experiência real, mas que compreendemos com os vestígios presentes nas organizações.

Para Skidmore (2010, p. 63), “a introdução do Estado Novo, versão brasileira abrandada do método fascista europeu, pôs em relevo e confirmou a velha divisão entre as duas principais posições inerentes ao movimento revolucionário de 1930”.

Com o golpe de 1937, as políticas públicas em educação foram pautadas pelo autoritarismo, pelo nacionalismo e pela formação moral e cívica. A justificativa para o golpe foi baseada na manutenção da ordem e contra as oposições. Dessa forma, ocorreu, também, a centralização do poder. Na opinião de Romanelli (1986, p. 50), “o Estado Novo [...] foi um golpe não só nos dois movimentos políticos (esquerda e direita), mas também nos interesses latifundiários. A maioria da burguesia, no entanto, recebeu o golpe com simpatia”.

As Forças Armadas apoiaram Getúlio Vargas e concederam a ele poderes de remanejar a estrutura do Estado, como requer a revolução de 1930. Segundo Romanelli (1986, p. 50), “a política liberal do Governo é substituída por um dirigismo estatal, que favoreceu a indústria”.

Essa Constituição, diferentemente das outras proclamadas no Brasil, não contou com a aprovação de uma assembleia constituinte e foi elaborada por Francisco Campos. As pesquisas de Skidmore (2010, p. 60) apontam que “Francisco Campos, jovem revolucionário mineiro de 1930, havia algum tempo que vinha preparando o rascunho de uma nova constituição”.

Entre os acontecimentos políticos e sociais ocorridos no Estado Novo, a educação não ficou imune de mudanças. Dessa maneira, de acordo com Horta (2012, p. 256), “[...] a partir de 1937, o Estado fixa um objetivo bem preciso para suas intervenções: utilizar a educação como instrumento para inculcar na infância e na juventude os princípios do Estado Novo e como arma de luta ideológica”.

Nessa perspectiva, o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, realizou as reformas no ano de 1942 com o título de Leis Orgânicas. O Quadro 11 mostra os Decretos e suas finalidades:

Quadro 10 – Leis Orgânicas

Decreto	Finalidade
Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942	Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial
Decreto nº 4.244, de 09 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário
Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial
Decreto nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário
Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Normal
Decreto nº 9.613, de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: Legislação brasileira. Organizado pela autora.

O objetivo da reforma do Ensino Secundário proposta pelo Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foi “formar a personalidade integral dos adolescentes; acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística; dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (BRASIL, 1942).

A boa intenção de Capanema é contraditória, em termos, porque a sociedade brasileira daquela época contava com um alto índice de analfabetismo. Ainda, de acordo com Palma Filho (2005, p. 13), “este aspecto da legislação educacional dos ‘tempos Capanema’ é, aliás, altamente discriminatório em relação às camadas populares e consagrava o já conhecido ‘dualismo’ do sistema educacional brasileiro”. Para esse autor, desse modo, o ensino secundário beneficiaria os estudantes com maior poder aquisitivo em detrimento dos estudantes das classes populares.

Seguindo os termos da Lei, o ensino secundário, segundo Romanelli (1986, p. 157), deveria “proporcionar cultura geral e humanística; alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; proporcionar condições para ingresso no curso superior; possibilitar a formação de lideranças”.

É comum encontrarmos nos escritos dos pesquisadores desse período histórico a confirmação dessa ideologia, explicitamente imposta pelo poder da época. Utilizava-se das escolas, camuflando a ideologia em forma de conteúdos pedagógicos. Horta (2012, p. 257) diz:

Assim, a proposição inicial de organização da juventude, preparada em 1938, era uma imitação quase perfeita da organização da juventude fascista. E o Código da Educação Nacional, apresentado pelo ministro da educação como o documento no qual deveriam ser fixadas as orientações ideológicas da política educacional do país, de forma que a colocasse a serviço do Estado Novo, anunciava uma ‘estadonovização’ da escola brasileira, em um processo bastante semelhante ao de ‘facismotização’ da escola italiana.

O ensino secundário, a partir do Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, foi organizado em dois ciclos. O primeiro era o ginásial, com duração de quatro anos, e o segundo era subdividido em dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos. No curso clássico, havia ênfase no conhecimento da filosofia e letras antigas, e, no curso científico, essa formação foi marcada por um estudo maior de ciências. O 1º ciclo ginásial compreendeu quatro anos, com o currículo estruturado, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 – Currículo ciclo ginásial – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942

Série	Disciplina
Primeira série	Português, Latim, Francês, Matemática, História geral, Geografia geral, Trabalhos manuais, Desenho e Canto orfeônico.
Segunda série	Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, História geral, Geografia geral, Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico.
Terceira série	Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Canto orfeônico.
Quarta série	Português, Latim, Francês, Inglês, Matemática, Ciências naturais, História do Brasil, Geografia do Brasil, Desenho, Canto Orfeônico.

Fonte: Legislação brasileira. Organizado pela autora.

Em termos de currículo, o que difere o ciclo ginásial dos outros dois (clássico e científico) é a disciplina de canto orfeônico, que não foi contemplada no segundo ciclo, e também o tempo de duração, que se estendia para quatro anos. As demais disciplinas se repetem com ênfase específica de cada curso.

O Quadro 12 confirma a repetição de disciplinas.

Quadro 12 – Currículo do ciclo do curso clássico – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942

Série	Disciplina
Primeira série	Português, Latim, Grego, Francês ou inglês, Espanhol, Matemática, História geral, Geografia geral.
Segunda série	Português, Latim, Grego, Francês ou inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia geral.
Terceira série	Português, Latim, Grego, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia.

Fonte: Legislação brasileira. Organizado pela autora.

Como já foi relatado, a diferença curricular entre os cursos clássico e científico está na ênfase dada em determinadas disciplinas. O primeiro vai focar na filosofia e nas letras; e o segundo, nas ciências. De modo geral, as disciplinas são as mesmas para os dois cursos, como confirma o Quadro 13.

Quadro 13 – Currículo do ciclo do curso científico – Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942

Série	Disciplina
Primeira série	Português, Francês, Inglês, Espanhol, Matemática, Física, Química, História Geral, Geografia Geral, Desenho.
Segunda série	Português, Francês, Inglês, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, Geografia Geral, Desenho.
Terceira série	Português, Matemática, Física, Química, Biologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, Filosofia, Desenho.

Fonte: Legislação brasileira. Organizado pela autora.

Essa reforma eliminou completamente os ideais dos Pioneiros da Educação nova, pois refletia o momento político que se acentuava no Brasil. Para Romanelli (1986, p. 159), “este espírito antidemocrático e fascista do Decreto-lei nº 4.244 somava-se à reafirmação da educação religiosa facultativa e à limitação às possibilidades de coeducação”. Observamos a contradição entre o conteúdo acadêmico literário ministrado em plena sociedade com princípios fascistas, poder populista e autoritário.

Em suma, um evento de maior envergadura desse período foi a fundação do Ministério da Educação e de Saúde Pública, que possibilitou maior organicidade na educação. Para o ensino secundário, com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, estabeleceu-se o currículo seriado, a frequência obrigatória e a exigência de diploma de nível secundário para o ingresso no ensino superior, conferindo um grau maior na sistematização desse nível de ensino.

Por outro lado, observamos que, no segundo período do Estado Novo, a organização do ensino se tornou um verdadeiro trampolim para fortalecer a concepção predominante, própria de um regime ditatorial. Nesse cenário, Prado (2000, p. 14) corrobora a seguinte afirmação: “É investida de importância especialmente quando os poderes dominantes se empenham em legitimar-se socialmente, trabalhando para construir o consenso em torno do que realiza e do que afirma pretender realizar”.

Na dinamicidade do processo político, econômico e social e com o fim da Segunda Guerra Mundial, estabeleceu-se um clima de paz e democracia e iniciaram-se as discussões e articulações bem como as alianças políticas para inibir o prosseguimento desse regime. Nesse sentido, em 1945, instaurou-se a quarta república no Brasil, sob a égide da democracia, assunto discutido na etapa seguinte.

2.5 BRASIL QUARTA REPÚBLICA: ENSINO SECUNDÁRIO, REDEMOCRATIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTISMO

Um dos eventos mundiais que marcaram o fim do período do Estado Novo foi o término da Segunda Guerra Mundial, articulado pela aliança antifascista, que, também, favoreceu as mobilizações entre as classes sociais, ressurgindo, assim, um clima de paz. Nas considerações de Saviani (2013, p. 278), “no Brasil esse clima foi caracterizando-se já a partir de 1943, enfraquecendo a marcha ditatorial do regime do Estado Novo”.

Em 1943, Vargas, percebendo que os desdobramentos da guerra favoreciam os aliados, utilizou-se da sua promissora capacidade de articulação política e começou a traçar novos planos para os novos ares que a vitória traria. O momento político era favorável aos grupos contrários a Vargas, que, por sua vez, vinha recebendo críticas do próprio Exército brasileiro, que lutara a favor dos Estados Unidos na Guerra. Para Skidmore (2010, p. 82), “os brasileiros se deram conta da anomalia de lutar pela democracia no exterior ao mesmo tempo que representavam uma ditadura no Brasil”.

Em meio a essas contradições, foram ocorrendo vários movimentos em favor da democracia, como, por exemplo, o manifesto do grupo de intelectuais e políticos de Minas Gerais pedindo a redemocratização. O Congresso Brasileiro de Escritores, realizado em janeiro de 1945, apelava para a “completa liberdade de expressão”.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) organizou manifestações simultâneas em Recife e no Rio de Janeiro, que, por esse motivo, sofreram repressão policial, resultando na morte de estudantes. Com a situação insustentável, Vargas foi aconselhado pelo Exército brasileiro a renunciar à Presidência do Brasil, como afirma Skidmore (2010, p. 87): “O ditador foi deposto do cargo não pelo poder da oposição civil, mas por decisão do comando do exército”.

Com o fim do Estado Novo, estabeleceu-se uma democracia liberal no Brasil, um país transformado, forte como nação, pois era característica de Vargas unificar os poderes estaduais e municipais em favor do governo federal. Esse período, também, foi marcado por fortes tensões políticas, sobretudo na disputa travada entre os partidos políticos, que retornaram após terem sido eliminados por decisão da política do Estado Novo.

Esse período, também, foi caracterizado pelas altas taxas de crescimento da economia e pelas mobilizações e organizações sociais, que afloraram naquele tempo. Para Romanelli (1986, p. 171), “os princípios liberais da carta de 1946, que asseguravam direitos e garantias individuais inalienáveis, estavam visivelmente impregnados do espírito democrático tão próprio das reivindicações sociais”.

Todavia, todos os esforços democráticos não conseguiram eliminar totalmente as contradições sociais e políticas dessa época, que ainda se encontrava sob as definições da Constituição de 1937. De acordo com Saviani (2013, p. 280), “[...] toda a euforia democrática que tomou conta do país ao longo de 1945 resultou frustrada. O governo saído das urnas definiu-se como um regime democrático, excluída, porém, a classe operária”.

Nessa direção, observamos uma democracia contraditória nesse primeiro período da redemocratização, ou seja, uma pseudodemocracia, que realizou a cassação de registros de partidos políticos e decretou o fechamento da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e das uniões sindicais com forte regime de controle dos sindicatos e de organização operária: “É nesse clima de ‘caça às bruxas’ estimulado pela ‘Guerra Fria’¹⁹ que podemos entender as acusações de ‘comunistas’” (SAVIANI, 2013, p. 281).

A redemocratização durou 21 anos e teve início logo após a Segunda Guerra Mundial. Desde a deposição de Getúlio Vargas em 1945 até o golpe militar de 1964, o Brasil foi governado por nove presidentes. No início, em 29 de outubro de 1945, assumiu a Presidência da República um governo provisório comandado por José Linhares.

Nesse contexto, foi promulgada a Constituição de 1946, que restabeleceu o regime democrático no País. Conseqüentemente, houve a redemocratização na educação. A nova Constituição (1946), nos artigos 166 a 175, define a educação como direito de todos: “Artigo 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946).

Foi a partir dessa inspiração democrática do século XX que o novo ministro da Educação, Clemente Mariani (1946-1951), lançou a proposta para a elaboração

19A Guerra Fria foi um período histórico de disputas entre os Estados Unidos e a União Soviética, que começou no final da Segunda Guerra Mundial em 1945 e foi até a extinção da União Soviética em 1991. Durante o período da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos e a União Soviética foram aliados na luta contra a Alemanha.

de uma reforma nacional da educação, que, após 13 anos de estudos e debates, culminou com o texto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024, de 1961.

Entre os debates que ocorreram para a elaboração da LDB, o mais acirrado foi a disputa entre a defesa da escola pública por Anísio Teixeira e a defesa da escola particular pela Igreja Católica. Em forma de um novo manifesto, tal qual como ocorreu em 1932, e assinado por vários dos mesmos autores, reivindicava-se e defendia-se uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita para todos.

“A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas” (MANIFESTO, 1959, p. 154). Essas disputas resultaram na inclusão de um substitutivo²⁰ no texto da LDB de 1961, favorecendo, assim, as escolas particulares:

Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; Art. 5º São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, 1961).

Essa Lei federal contemplou, também, as escolas particulares em suas ações de desenvolvimento, até mesmo com verbas públicas, e, ao mesmo tempo, deixou pontos significativos a desejar na conjuntura do País em que foi aprovada. Para Anísio Teixeira (1962, p. 222), foi uma lei que apresentou “meia vitória”. Saviani (2003, p. 307) corrobora ao afirmar que “participa dessa ‘meia vitória’ o tratamento igualitário conferido aos diversos ramos do ensino médio, abolindo a discriminação contra o ensino profissional que marcou as leis orgânicas do ensino herdadas do Estado Novo”.

A Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no Art. 44, estabelece: “O ensino secundário admite variedade de currículos, segundo as matérias optativas que forem preferidas pelos estabelecimentos” (BRASIL, 1961).

Essa Lei organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro séries anuais, e o ciclo colegial, com três séries, no mínimo. Entre

²⁰Conhecido por substitutivo Lacerda.

as disciplinas e práticas educativas de carácter optativo no 1º e 2º ciclos, foi incluída uma vocacional dentro das necessidades e possibilidades locais.

Chama atenção nessa Lei a questão da formação de professores ao afirmar, no artigo 118:

Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (BRASIL, 1961).

Essa determinação da Lei autoriza os profissionais liberais a ministrarem aulas sem a formação didática específica. Dessa forma, estabelece-se a iniciativa público-privada. Segundo Cunha (2009, p. 323), “[...] fizeram parte ou tinham afinidades político-ideológicas aos grupos que defendem um projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional – LDB, de orientação privatista, que deu origem à Lei 4.024, de dezembro de 1961”.

O autor critica o grupo que discutiu e aprovou a LDBN nº 4.024/1961, em que ele observa o favorecimento para a privatização na educação brasileira. Esse mesmo grupo, posteriormente, deu o golpe de estado, mudando o regime de governo e estabelecendo o regime militar.

Dentre as legislações desse período, encontra-se o Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, lei orgânica do ensino normal, entre outras reformas que foram pensadas para o ensino brasileiro, as quais ilustramos no Quadro 14.

Quadro 14 – Reforma Educacional da Quarta República

Decreto	Finalidade
Decreto nº 8.621 e nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946	Criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953	Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADE)
LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Fonte: Legislação nacional. Organizado pela autora.

No período da redemocratização, o ensino secundário não passou por reformas especificamente. Entretanto, foi aprovado o Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, que acelerava o aperfeiçoamento do ensino secundário no País.

Esse programa incentivava a reformulação, a promoção e a difusão do ensino secundário, tendo como finalidade:

a) tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e possibilidades dos estudantes bem como às reais condições e necessidades do meio a que a escola serve, conferindo, assim, ao ensino secundário maior eficácia e sentido social; b) possibilitar a maior número de jovens brasileiros acesso à escola secundária (BRASIL, 1953).

O programa, também, contemplava a formação dos professores, com bolsas de incentivo aos estudos relacionados ao ensino secundário, elaboração de materiais e criação de um fundo especial para custeio das atividades da campanha:

Dos meados da década de 1950 até o ano de 1971, a CADES prestou serviços à educação brasileira gerenciando a realização de cursos de formação para professores do ensino secundário, jornadas de diretores, simpósios de orientação educacional, encontros de inspetores do ensino secundário, cursos para secretários de estabelecimentos de ensino. Dezenas de obras educacionais (livros e periódicos) foram publicadas ou tiveram apoio de publicação pela Campanha (BACKES; GAERTNER, 2007, p. 2).

Paralelamente à Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADE), outras tantas campanhas aconteceram, como, por exemplo: Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA). De acordo com Saviani (2013, p. 316):

O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural.

Todas essas campanhas surgiram em favor da educação popular, próprias de um período desenvolvimentista e sob a égide de governos populistas, que, em pleno crescimento populacional e econômico, procuravam adequar a educação de toda a população, pois o momento exigia investimentos nesses aspectos. No entanto, a expressão “educação popular” se tornou de caráter conscientizador ao evento da criação do Movimento de Educação de Base (MEB) sob responsabilidade da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

A ênfase inicial de seus programas educacionais, que eram transmitidos por rádio, deu-se na alfabetização e em várias formas de autopromoção dos camponeses; gradativamente, se interessou mais pela estrutura social que produziu e perpetuou as lamentáveis condições de vida dos camponeses, e seu principal esforço passou a ser especificamente orientado no sentido de mudar essa estrutura (KADT, 2007, p. 22).

Esse movimento visava a politizar as pessoas e se tornou grande no seio da Igreja Católica com o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base²¹ (CEB). Com o golpe militar de 1964, foi aos poucos se diluindo. Mesmo assim, contribuiu para a consolidação do termo “educação popular”, que, ainda, se encontra presente na realidade brasileira:

A expressão ‘educação popular’ assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2013, p. 317).

Nessa esteira da educação popular, destaca-se o educador Paulo Freire com o método de alfabetização de jovens e adultos: o círculo de cultura. Utiliza-se esse método como linha mestra de conscientização com base na autonomia e, sobretudo, no diálogo crítico. Paulo Freire era apaixonado pela vida e via na educação uma forma eficaz de melhorar a sociedade: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Freire defendia uma educação libertadora, dialógica e emancipadora. No ano de 2012, foi declarado patrono da educação brasileira pela Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

Entre as reformas desse período, foi contemplado o ensino normal pelo Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Embora não seja objeto desta investigação discutir as questões pertinentes ao tema específico de formação de professores, por se tratar de um curso de nível secundário, achamos por bem tecer algumas considerações sobre ele.

As escolas normais foram criadas no período Imperial, sendo a primeira delas instalada em Niterói em 1830, e se expandiram no período republicano, atingindo um total de 540 escolas em todo o território brasileiro. Com a reforma de 1946, as escolas normais passaram a ter como finalidades: 1. Promover formação de pessoal

21As CEB são fruto do Concílio Vaticano II, documento da Igreja Católica. É uma ala da Igreja pautada na Doutrina Social e tem como objetivo realizar ações, conscientizar, politizar e estar no meio dos menos favorecidos com base no Evangelho de Jesus Cristo.

docente necessário às escolas primárias; 2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e 3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Essa reforma trouxe à tona alguns desafios quanto à flexibilização e ao ingresso no ensino superior e, também, estabeleceu idade para o ingresso no curso normal: “Não serão admitidos em qualquer dos dois cursos candidatos maiores de vinte e cinco anos” (BRASIL, 1946). A realidade do Brasil, nessa época, exigia, com extrema urgência, pessoal formado para atuar no magistério. Essa definição, além de ser contraditória, não se ajustava ao momento histórico: “Assim, o provimento de escolas continuou atendendo, muitas vezes, às solicitações políticas e a formação dos professores continuou precária” (MIGUEL, 2006a, p. 191).

Portanto, foi uma reforma complexa, sentida no decorrer do processo, em relação à profissionalização e ao plano de carreira dos professores com apenas o curso secundário (normal). A eles, não se dava acesso a melhores salários e possibilidades de continuidade nos estudos: “A falta de flexibilidade, quanto ao ensino superior, limitava o ingresso de estudantes normalistas apenas a alguns cursos da Faculdade de Filosofia” (ROMANELLI, 1986, p. 165).

Para sintetizar, tomamos em seu conjunto a totalidade dos fatos ocorridos ao longo desses anos de redemocratização. São muitas as contradições no decorrer da história. Portanto, foi um período intenso em todos os aspectos. Economicamente, o Brasil se desenvolveu, não somente pela reintegração da produção, nem somente pela intervenção estatal, mas, como afirma Ianni (1965, p. 225), “por uma consciência histórica singular, que traduz a necessidade de introduzir modificações na realidade”.

No aspecto educacional, viram-se as ideologias conflitantes, oriundas de duas correntes: as favoráveis à educação democrática e, por outro lado, os grupos favoráveis à educação de classe, no entanto, conservadora. A legislação desse período serviu como fator primordial das mediações desses conflitos.

Com a evolução da ciência e da tecnologia, foram possíveis os avanços econômicos e sociais. De acordo com Ianni (1965, p. 173): “À medida que a sociedade incorpora o pensamento científico, numa integração crescente entre teoria e prática, as técnicas sociais de influenciar a atividade das pessoas, objetos e processos alargam seu campo de ação”.

Ao narrar a trajetória das reformas do ensino secundário no Brasil, perpassando os períodos históricos e políticos, e utilizando-se das legislações como mediadoras dos fatos, podemos inferir que a legislação brasileira pode ser vista como mediadora, positiva ou negativamente, na relação entre classes. Por esse motivo, reportamo-nos a Thompson (1997, p. 358) ao afirmar que:

É verdade que se, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. (CIC) Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessadas. Mas essa mediação, através das formas da lei, é totalmente diferente do exercício da força sem mediações.

Ao término dessa sumária memória retrospectiva da história da Educação do Brasil, foi possível confirmarmos a influência política e econômica nos aspectos educacionais. Independentemente do regime de governo, das concepções de mundo e do partido político que esteja no comando, a educação é sempre vista como possibilidade de promoção a melhores formas de vida social.

Nesse sentido, percebemos que não há rupturas, e sim uma tentativa de mudança dos resultados passados, como ressalta Thompson (1981, p. 58): “Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro”.

Portanto, o fluxo da história das reformas de ensino médio no Brasil, a partir da Ditadura Militar, será assunto do próximo capítulo como objeto de estudo desta investigação.

3 AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DE JOINVILLE/SC E POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEI Nº 5.692/71

Após percorrer a história do ensino médio nos períodos antecedentes ao da ditadura militar(1964-1985), foi perceptível o quanto a educação está atrelada ao campo político. As mudanças acontecem, na maioria das vezes, para se ajustarem às demandas econômicas e políticas do momento.

A elaboração deste capítulo da tese tem como objetivo analisar como foram implantadas as políticas para o ensino médio nas escolas de Joinville/SC a partir da Lei nº 5.692/71.

Por conseguinte, procuramos analisar os ganhos e as perdas que a Lei proporcionou ao segundo grau e identificar os desdobramentos dessa política quanto a continuidades e descontinuidades bem como os marcos regulatórios que surgiram até a aprovação da nova Constituição Federal (1988) e, por consequência desta, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96.

Na sequência, relacionamos as experiências vivenciadas pelas escolas no momento da implementação da Lei nº 5.692/71, com as narrativas históricas, trazermos presentes os avanços e recuos bem como analisamos os marcos legais propiciados por essa Lei no estado de Santa Catarina e nas escolas de Joinville/SC. Desse modo, lembramos o que escreve Thompson (1981, p. 16-17): “[...] frente a essas experiências gerais: velhos sistemas conceituais podem desmoronar e novas problemáticas podem insistir em impor sua presença”.

Contudo, afirma Thompson (1981), a experiência surge espontaneamente no ser social, pois homens e mulheres são racionais e, assim sendo, podem refletir sobre tudo o que acontece na vida em sociedade.

Dessa forma, em unidade com os sujeitos reais da história, propomos averiguar o contexto em que foi aprovada a Lei nº 5.692/71. Os elementos teórico-metodológicos que orientarão essa construção serão embasados em Germano (2011), Dreifuss (1981), Ianni (1975), Skidmore (2010), Cunha (2009, 2014), Saviani (2008), Sodré (1984) e Cury, Bedran e Salgado (1982) entre outros.

3.1 BRASIL E A DITADURA CIVIL-MILITAR: SEGUNDO GRAU E A SEGURANÇA NACIONAL

A década de 1960 foi outro período da história brasileira, que teve a volta do regime autoritário já antes experienciado por ocasião do Estado Novo. Após ter vivido 18 anos de redemocratização, em que as ações políticas e sociais foram pautadas em decisões democráticas (1946 a 1964), o País retornou ao regime antidemocrático e assistiu a uma espécie de vertigem da democracia. A ideia de que um possível comunismo viesse a ser instalado na sociedade brasileira levou à efetivação do golpe de 1964, que depôs o presidente João Goulart do poder.

Desde os tempos longínquos, a organização militar é conhecida pela sociedade como um grupo destinado à missão específica de lutar em benefício de todos. No entanto, com o desenvolvimento da sociedade, essa instituição passa por transformações e assume papéis importantes na vida política e social da nação como afirma Sodré (1984, p. 13): “No Estado moderno, a organização militar assume papel crescente e adotou formas complexas. A sociedade burguesa conferiu destacada função política aos militares à medida que [...] a guerra ia se transformando em problemas de todos”.

De acordo com Sodré (1984), a sociedade moderna sofre de profundas contradições. Por essa razão, o Estado necessita de instrumentos de força para funcionar com o mínimo de eficiência. É por esse motivo que constantemente se confunde soberania com poder militar. Para Sodré (1984, p. 13):

A violência, tendo se tornado necessidade comum, originou formas de organização militar múltiplas e poderosas. A função política atribuída aos militares, ou por eles pretendida, disputada e exercida, está ligada, assim, à etapa histórica que estamos vivendo.

No Brasil, é notável a presença de militares influenciando praticamente todos os aspectos da sociedade. Desse modo, realizaram e continuam realizando grandestransformações no campo político, econômico e educacional do País. Segundo Germano (2011, p. 39): “A participação das Forças Armadas, notadamente do exército, na vida política do Brasil começa a tornar-se significativa a partir da segunda metade do século XIX com a Guerra do Paraguai (1865-1870)”. Para esse autor, as ações do Exército brasileiro continuaram influenciando no evento da

abolição da escravatura (1888) e na proclamação da República (1889) e culminaram com o golpe de Estado de 1964.

Dessa forma, é compreensível afirmarmos que as Forças Armadas se fizeram presentes em momentos fundamentais e decisivos da história brasileira. Entre esses acontecimentos, o autor ainda enumera que o Exército brasileiro

[...] contribuiu para o fim da república oligárquica em 1930; participou, em 1937, da implantação da ditadura de Vargas (Estado Novo); depôs o mesmo Vargas em 1945; esteve presente nos episódios que levaram ao suicídio de Vargas em 1954; deflagrou o golpe de Estado de 1964 (GERMANO, 2011, p. 39).

Percebemos que a figura militar é frequente e maciça na vida política do Brasil. Segundo Ianni (1975, p. 136), “talvez nenhum dos acontecimentos políticos ocorridos no Brasil no período iniciado com a Primeira Guerra Mundial esteja isento da participação de militares; em vários eles tiveram um papel preponderante”.

Os eventos que culminaram com o retorno militar ao poder em 1964 suplantam um longo período de governos democráticos, que contaram por um bom período com a participação popular. Nesse período, consolidaram-se as organizações sociais e, por outro lado, acentuou-se uma contradição nas questões econômicas e políticas em âmbito mundial, atingindo, em primeiro plano, o Brasil, visto como desordenado financeiramente.

Esses fatos relacionados ao desdobramento da chamada Guerra Fria com incentivo estratégico dos Estados Unidos resultaram na efetivação da ditadura militar em 1964: “A Ditadura Militar não resultou, aqui, de circunstância, de acaso, de acidente. Esteve ligada a uma etapa de avanço democrático e de desenvolvimento material que conferia fisionomia nova ao país” (SODRÉ, 1984, p. 90).

Na primeira metade do século XX, o panorama das concepções sociais apresentava contradições significativas. Internacionalmente, a sociedade assiste ao surgimento da revolução socialista. Nos países da América Latina, de modo especial os países dependentes – entre eles, o Brasil –, a transformação consistia no avanço das relações capitalistas. Por essa razão, o socialismo se apresentava como alternativa.

De acordo com Sodré (1984, p. 22), “[...] é quando aparece, por força da contradição entre capitalismo e socialismo, a chamada guerra fria”. Para esse autor, a doutrina da Guerra Fria, estabelecida principalmente pelos Estados Unidos,

tratava-se de regras para impedir que os países dependentes optassem pelo socialismo: “Para justificar essa transformação melancólica, há que montar toda uma aparelhagem servida por recursos doutrinários e multiplicada por uma força publicitária capaz de convencer a todos” (SODRÉ, 1984, p. 22).

Entretanto, para sustentar esse aparato doutrinário, foi essencial a fundação de órgãos e instituições capazes de intensificar o comando vindo dos Estados Unidos. Desse modo, foi possível criar um “[...] governo marginal, com novos planos para as reformas e investimentos de forma geral. O IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática) contribuíram para mobilizar a oposição ao governo Goulart” (SKIDMORE, 2010, p. 48). Além dessas organizações, foi criada a Escola Superior de Guerra (ESG):

[...] a Escola Superior de Guerra, criada no Brasil no período mais quente da ‘guerra fria’, deveria agrupar e doutrinar convenientemente os altos chefes militares das três armas, os funcionários graduados dos ministérios e instituições estatais e paraestatais e os grandes empresários (SODRÉ, 1984, p. 24).

Nesse sentido, implantou-se uma ideia forjada de que o País estava à beira de um colapso. Dessa maneira, alterou-se, totalmente, a organização política bem como os comandos das forças armadas: “A guerra fria e a doutrina de segurança nacional forjada, difundida e mantida pela Escola Superior de Guerra, viriam a alterar profundamente a doutrina militar brasileira” (SODRÉ, 1984, p. 24).

As doutrinas da ESG, a linguagem e os conceitos estavam nitidamente contemplados na legislação daquela época, na qual o presidente Castelo Branco fora ativamente participante: “O presidente e seus camaradas das forças armadas estavam obrigando todos os brasileiros a seguirem as doutrinas que, segundo eles, salvaram o Brasil em 1964” (SKIDMORE, 1988, p. 111).

Nesse contexto, a ESG serviu como instrumento ideológico para fins de doutrinação do novo regime a ser instalado no Brasil, permitindo uma modernização conservadora. Para Dreifuss (1981, p. 79): “A ESG impulsionou e defendeu um sistema fechado de ideias baseado na aceitação de premissas sociais, econômicas e políticas, que raramente se faziam explícitas, além da visão estática de uma sociedade eternamente dividida entre elite e massas”.

A engrenagem social implantada nessa época consistia em que a ESG instruíria a população a partir das ações determinadas pela força do complexo

IPES/IBAD, que, no decorrer do período, evoluiu significativamente de um grupo limitado de pressão popular para “[...] uma organização de classe capaz de uma ação política sofisticada, [...] com poder de articular um golpe de estado” (DREIFUSS, 1981, p. 161).

A razão pela qual houve transformação no complexo IPES/IBAD foi motivada e protagonizada por profissionais liberais e pelos empresários, que reivindicavam mudanças na organização social do País: “Esses empresários visavam a uma liderança política compatível com sua supremacia econômica e ascendência tecnoburocrática, [...] a direção do país não podia mais ser deixada nas mãos de políticos” (DREIFUSS, 1981, p. 163).

De acordo com Dreifuss (1981), uma ação crucial para o grupo do IPES foi a conquista da classe média, utilizada como massa de manobra no campo da mobilização política e ideológica, objetivo que as organizações tradicionais e partidos políticos não obtiveram êxito.

O IPES foi organizado fortemente para atuar em todos os aspectos políticos e sociais. Assim sendo, influenciou as diretrizes para a saúde e o transporte, e interferiu no sistema habitacional, nas indústrias estatais, no sistema financeiro, nos jornais, no esporte, na cultura e na educação: “Uma área pela qual o IPES se interessava particularmente e onde seus filiados e colaboradores também ocupavam postos-chave foi a educação e cultura” (DREIFUSS, 1981, p. 41-42).

Dessa forma, podemos afirmar, de acordo com Sodré (1984, p. 58), que “[...] o golpe militar de 1964 foi um episódio da chamada guerra fria, conduzida com método e mantida por todos os meios”. Um dos objetivos para o desencadeamento desse processo, além de conter o avanço do socialismo, foi “[...] o recurso destinado a impedir que o Brasil constituísse a estrutura econômica nacional indispensável ao avanço, escapando ao controle do imperialismo” (SODRÉ, 1984, p. 100).

Para a efetivação do processo de regime militar, além das influências dos Estados Unidos, internamente, a classe média brasileira, que havia tempo se mostrava favorável ao autoritarismo, teve o papel principal no processo da ditadura de 1964. De acordo com Ianni (1975, p. 130),

[...] foi uma ampla campanha de opinião pública dirigida especialmente à classe média que preparou as populações de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte etc. para aceitar antecipadamente a derrubada do governo de João Goulart, a modificação drástica das instituições políticas e a reformulação completa da política econômica.

Na realidade, o golpe de 1964 foi o fecho de várias estratégias lançadas no sentido de orientar e acelerar a reintegração do Brasil na esfera da civilização ocidental como sistema econômico e político. Nesse período, havia-se encerrado o ciclo de industrialização baseado na substituição de importações. Esse fator, também, contribuiu para que a ditadura viesse a se concretizar.

Na ótica de Ianni (1975, p. 140), “[...] a forma pela qual estava ocorrendo a ruptura político-econômica, que fundamentava a transição da sociedade brasileira para uma civilização urbana industrial, não era compatível com os interesses externos”. Nesse cenário, o golpe de 1964 daria novos encaminhamentos aos processos históricos da nação. Desse modo, substituiu uma ideologia de desenvolvimento por uma ideologia da modernização.

Com profunda repressão às organizações sociais e apelo contundente das falsas propagandas incutidas na consciência popular, a ditadura de 1964 foi implantada sem resistência: “O golpe militar de 1964 foi precedido de ampla campanha de opinião em ofensiva maciça de publicidade. Ao ser desencadeado, as forças democráticas estavam isoladas e vencidas: o movimento militar sancionou uma vitória política inegável” (SODRÉ, 1984, p. 61).

Com a implantação do regime militar em 1964, foram aprovados vários Atos Institucionais, cada um com determinadas definições. Entre eles, o mais bárbaro da história foi o AI-5. Esse Ato autorizou o Governo a acabar com os direitos políticos e intervir nos Municípios e Estados. Assim posto, sua primeira ação foi o fechamento do Congresso Nacional.

Com o novo regime de governo instalado, a educação não ficou imune às mudanças propostas pelos militares. De acordo com Dreifuss (1981, p. 443): “O conceito de educação mudou substancialmente. Transforma-se em capital humano que, devidamente investido, pode produzir lucro social e individual”. Nessa perspectiva, as vidas humanas valem tanto quanto produzem. Dessa maneira, os marcos regulatórios da educação são elaborados com foco na produtividade.

“A nova política educacional tornou-se a expressão da reordenação das formas de controle social e político, funcional para as exigências dos interesses econômicos que tornaram necessária a reformulação do sistema político e da economia em primeiro lugar” (DREIFUSS, 1981, p. 442). Os termos da nova política educacional eliminaram a criativa experiência do movimento de educação básica e o

método Paulo Freire foi substituído pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

No sentido de garantir a nova política educacional, o Brasil assinou um acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID). O chamado acordo MEC/USAID incluiu uma série de convênios realizados a partir de 1964 durante o regime militar brasileiro, entre eles “[...] assessorando a administração pública para que essa se modernize e seja retomada a expansão econômica pretendida, já que estavam asseguradas as pré-condições políticas” (AMORIM, 1984, p. 82).

A alteração desses aspectos educacionais ficou evidente com a aprovação da Lei nº 5.540/68 (reforma universitária) e da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com a concepção militarista e a política da segurança Nacional, a qual fez a reforma do ensino secundário, mudando a nomenclatura para “segundo grau”, assunto que será discutido na sequência.

3.2 DESDOBRAMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA LEI Nº 5.692/71

Na década de 1970, o processo de desenvolvimento do País, ainda em curso, embalado pelas mudanças na conjuntura política do Brasil à época, incitou a renovação da lei educacional em vigor desde a Lei de Diretrizes de Base da Educação de 1961, Lei nº 4.024/61.

A nova legislação educacional se originou a partir das discussões do IPES, movimento instalado no seio da ditadura militar, já discutido no tópico anterior. Com a finalidade de encaminhar propostas para a educação, os membros do IPES organizaram um simpósio. A partir das discussões, foi elaborado um documento, que ficou conhecido como “A educação que nos convém”. Esta deveria estar em sintonia com o plano de desenvolvimento. Uma das conferências proferida nesse simpósio assim definia a educação:

[...] o aspecto que deve ser primordial na definição do tipo de educação que convém a um país é o da ligação com os objetivos nacionais em sua globalidade. É o que repousa na relação entre a política e a educação. [...] Criar um pensamento que abranja tais objetivos, e que lhes dê efetividade e

consistência, é a finalidade última da educação, pois significa ao mesmo tempo duração e mudança, isto é, o de renovação através da revisão e redistribuição dos valores sociais (SILVA, 1969, p. 160).

No simpósio organizado pelo IPES, os empresários e os intelectuais discutiram os rumos a serem dados para a educação superior e para o ensino secundário. Na ocasião, teceram duras críticas às universidades e à forma de organização do ensino secundário, que, de acordo com os organizadores do simpósio, apresentava-se dissonante da realidade social vigente.

Provido com os encaminhamentos e articulações do IPES, que desde o início da década de 1960 vinha propondo mudanças na educação brasileira, estas foram concretizadas com a promulgação da Lei nº 5.540/68, que alterou a organização do ensino superior.

Na perspectiva de consolidação do plano, o presidente Emílio Garrastazu Médici promulgou a Lei nº 5.692/71. Essa Lei seguiu a Constituição Federal de 1968, que propôs, no artigo 168: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1968).

No parágrafo 2º, a Constituição de 1968 garante o investimento com verbas públicas para a iniciativa privada e obriga as empresas a proporcionar o ensino primário aos seus trabalhadores bem como de seus filhos:

Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à Iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo. [...] As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes (BRASIL, 1968).

A educação obrigatória e gratuita foi pouco discutida na Constituição de 1968 bem como na sua Emenda de 1969, que apenas fez adequações dos projetos educacionais ao novo plano nacional de sociedade, que vinha sendo estruturado.

“Em termos legais, a Constituição de 1968 e a Emenda de 1969 têm um papel legitimador dos Atos Institucionais [...]. A Constituinte e a Constituição estão sob um poder discricionário, anterior a elas” (FÁVERO, 1996, p. 253). Segundo esse autor, com o esvaziamento do Congresso Nacional, a Assembleia Constituinte foi coagida a legitimar a Constituição sob os moldes da concepção militar.

Nesse aspecto, a educação passou a ser discutida em outras instâncias. Os debates e as decisões começaram a ser realizadas por outros atores, como, por exemplo, o grupo de trabalho instituído para discutir a expansão do ensino, o que resultou no Anteprojeto de lei convertido posteriormente na Lei nº 5.692/71: “A lei nº 5.692/71 completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964” (SAVIANI, 1988, p. 126).

Entre as mudanças realizadas na educação pela Lei nº 5.692/71, está a profissionalização compulsória. Sobre esse assunto, convém perguntar: quais foram as razões para essa determinação na educação nacional? De acordo com Cury *et al.* (1982, p. 22), “[...] uma análise retrospectiva dessa decisão mostra-a como uma espécie de reviravolta no processo histórico que marcou as tentativas de quebra do dualismo da educação brasileira”.

Para Cury *et al.* (1982), essa tentativa já havia sido pensada desde a década de 1960 no sentido de equiparar o ensino secundário aos cursos técnicos. Ainda segundo Cury *et al.* (1982, p. 22): “Mas o que aconteceu em 1971 foi praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico”.

Dessa forma, o ensino de 2º grau, como prevê a Lei nº 5.692/71, abandona a formação propedêutica e passa a aderir-se ao ensino profissionalizante. De acordo com os objetivos propostos por essa Lei:

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 autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

A preparação para o trabalho é considerada uma questão não muito clara na Lei nº 5.692/71. Segundo Cury *et al.* (1982, p. 27), “[...] não ficaram muito definidos os contornos dessas relações. Assim, elas foram operacionalizadas como relação entre escola e mercado de trabalho ou como relação entre escola e emprego”.

Segundo o Art. 4º, os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos: “[...] o núcleo

comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos de ensino de 1º e 2º graus abrangerá as seguintes matérias: a) Comunicação e Expressão, b) Estudos Sociais, c) Ciências” (BRASIL, 1971).

Essa organização curricular, definida pelos marcos regulatórios da época, deveria se concretizar, segundo Romanelli (1986, p. 40), “[...] sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, as primeiras dominantes no início da escolarização, e as últimas, no ensino de 2º grau”.

A Resolução nº 8/71, do Conselho Federal de Educação (CFE), definiu as disciplinas, que contemplavam cada grupo do núcleo: Comunicação e Expressão – contemplava a Língua Portuguesa; Estudos Sociais – contemplava as disciplinas de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil; Ciências – foi composta pelas disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas.

Além do núcleo comum, a Lei nº 5.692/71 inclui, obrigatoriamente, algumas disciplinas no currículo pleno do ensino de 1º e 2º graus, referindo-se à: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. O Ensino Religioso consiste em matrícula facultativa para os estudantes de 1º e 2º graus. No Artigo 5º, a Lei especificava como se faria em cada etapa de ensino, ou seja, no primário, 1º grau e 2º grau, em relação à organização do núcleo comum e da parte diversificada em que fixava o currículo pleno de cada estabelecimento de ensino.

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 predominante nas finais; b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial (BRASIL, 1971).

Vale lembrarmos que a parte de formação especial do currículo estabelecida pela Lei nº 5.692/71 corresponde à formação técnica assim exemplificada pela Lei:

a) terá 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 à iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados (BRASIL, 1971).

É primordial discutirmos que esse processo de profissionalização do adolescente faz um caminho contrário às determinações que aconteceram no seio das Conferências Internacionais do Trabalho. Registremos, por outro lado, “a dificuldade insuperável enfrentada pelas escolas do ensino regular ou, mesmo, pelos centros interescolares, em reproduzir ambientes de trabalho, com base em instalações e equipamentos” (DANNEMANN, 2004, p. 3).

Observamos que os termos da Lei nº 5.692/71 flexibilizam a organização dos cursos técnicos, pois, segundo essa legislação, estes poderiam ser priorizados conforme as necessidades locais em que a escola estivesse inserida. Dessa forma, de acordo com Cury *et al.* (1982, p. 28): “A determinação legal colocou a escola em situação de dependência das características do mercado de trabalho para a oferta de seus cursos”, uma vez que dependia das demandas do mercado para organizar a oferta de ensino.

Essas habilitações poderiam ser realizadas em parceria com as empresas. Outra flexibilização é notável na organização sequencial do currículo ao propor que a ordenação poderá ser feita por séries anuais, porém pode admitir matrículas semestrais por disciplina isolada.

Com isso, a Lei nº 5.692/71 abre possibilidades para a presença de arranjos curriculares. Essa flexibilização fica ainda mais explícita quanto à organização da língua estrangeira:

Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971).

Especificamente sobre o ensino de 2º grau, a Lei nº 5.692/71 estabelece que essa etapa se destina à formação integral do adolescente e, para o seu ingresso, exige a conclusão do ensino de 1º grau.

O tempo para cursar, também, fica sob a luz da matriz curricular dos cursos técnicos. Estabelecido no artigo 22 da Lei nº 5.692/71 ao referir-se à carga horária, “o ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar” (BRASIL, 1971).

A Lei permite que os Conselhos de Educação, Federal e Estadual, possam aprovar que, no regime de matrículas por disciplina, o aluno possa concluir, em dois anos, no mínimo, e cinco, no máximo, os estudos correspondentes às três séries do ensino de 2º grau. Dessa maneira, cabe aos Conselhos observarem:

a) a conclusão da 3ª série do ensino de 2º grau ou do correspondente no regime de matrícula por disciplina, habilitando ao prosseguimento de estudos em grau superior; b) os estudos correspondentes à 4ª série do ensino de 2º grau poderão, quando equivalentes, ser aproveitados em curso superior da mesma área ou de áreas afins (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692/71, ainda, deixa sob a responsabilidade do Conselho de Educação, em suas instâncias, aprovar atividades ou experiências pedagógicas realizadas fora do ambiente escolar. O intuito de validar essas experiências parte da perspectiva de cumprir o objetivo da Lei, que nascera no contexto em que as necessidades econômicas bem como as exigências de mão de obra qualificada para as indústrias estavam em alta. Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, o Colégio Pedro II passou a integrar o sistema federal de ensino, e as instituições particulares, até então vinculadas ao sistema federal, passaram a integrar o sistema estadual de ensino (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692/71 não registra datas específicas para a implementação. Entretanto, sugere que seja um processo gradual e progressivo e que observe as possibilidades e as peculiaridades de cada Estado e seus respectivos planos estaduais de implantação, os quais deverão verificar as prioridades a partir de um planejamento prévio. No entanto, a comissão do CFE, ao elaborar o Parecer nº 45/71, solicitou com veemência o esforço para implementação da referida legislação:

Em 1972, as escolas do 2º grau não foram compelidas a implantar a nova Lei em todas as suas exigências. As que se julgarem aptas a fazê-los, apresentem ao Conselho Federal de Educação os seus planos. As demais adotem, imediatamente, um programa de preparação de pessoal docente e administrativo, de levantamento do mercado de trabalho, de informações profissionais para os alunos e previsão de possíveis instalações e equipamentos (BRASIL, 1971, p. 16).

Com a aprovação do Parecer nº 45 em janeiro de 1972, que fixou o mínimo a ser exigido em cada uma das habilitações profissionais, foi possível uma melhor compreensão sobre as definições da Lei nº 5.692/71, pois o parecer se preocupou em realizar uma interpretação dessa Lei no sentido de favorecer o entendimento de

cada um de seus artigos e proposições. Todavia, esse Parecer passou por modificações, vindo a ser substituído pelo Parecer nº 76, de 1975, o qual faz a inflexão da Lei sobre a profissionalização do ensino de 2º grau.

O Parecer nº 45/CFE/72 anexou a Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, que fixou os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins) no ensino de 2º grau. A primeira lista de habilitações para o ensino de 2º grau foi composta por 52 cursos técnicos, os quais poderiam se desdobrar em outras habilitações, somando um total de 130 cursos.

A organização curricular feita pelo Parecer nº 45/72 pouco se efetivou devido a vários fatores internos e de ordem econômica. Por esse motivo, ocorreram novas mudanças no currículo do ensino brasileiro, como afirma Prado (1978, p. 79): “[...] O permear destes dois anos – do Parecer nº 45/72 à Indicação nº 52/74 – mostrou a necessidade de novas normas, instruções mais diversificadas”. Na Indicação nº 52/74, sugeria a elaboração de um documento com a finalidade de eliminar os equívocos dados pela profissionalização compulsória do ensino de 2º grau. Segundo Prado (1978), o principal equívoco era compreender que todas as escolas deveriam ser profissionalizantes, enquanto a Lei determinava que o ensino de 2º grau fosse profissionalizante. Dessa forma, não necessariamente, todas as escolas deveriam organizar-se para essa oferta.

Ao se iniciar o processo de implementação da Lei nº 5.692/71, foram criados os Centros Interescolares do Segundo Grau (CIS), também chamados de Centros de Educação Técnica, os quais reuniam as unidades escolares próximas. De acordo com as necessidades de formação técnica da localidade, constituía-se um centro tecnológico.

Em todo o Brasil, foram implementados cursos profissionalizantes nas escolas de 2º grau. As primeiras experiências aconteceram em Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Para integrar as turmas que constituíam esses centros tecnológicos, era exigido que os estudantes estivessem cursando a 2ª série do 2º grau. Na visão de Prado (1978, p. 84): “A clientela desta unidade núcleo é constituída de alunos provenientes das várias escolas oficiais e particulares localizadas na área geográfica onde se encontra o Centro e onde farão toda a sua educação geral e parte da formação especial”.

Na contramão daquilo que recomendavam os organismos internacionais referentes à profissionalização, o Brasil optou por uma decisão autoritária ao

transformar o ensino de segundo grau compulsoriamente em profissional. Segundo Cunha (2014), parte dos integrantes do MEC não aprovou essa definição. Mesmo “a USAID não a recomendava, já que essa agência valorizava os modelos vigentes nos Estados Unidos, onde nada parecido existia. O ensino técnico de lá era realizado em escolas especializadas ou no próprio local de trabalho” (CUNHA, 2014, p. 918). Para esse autor, nenhum outro país do mundo aplicava essa forma de profissionalização diretamente vinculada à educação secundária.

Logo após a implementação da Lei nº 5.692/71 e sua materialização junto às escolas, surgiram os desafios e, conseqüentemente, as críticas. Embora o período não fosse favorável às manifestações públicas devido às repressões, os próprios estudantes reagiram a várias determinações postas pela Lei nº 5.692/71. Cunha (2014, p. 922) coloca que reagiram “[...] à introdução de disciplinas profissionalizantes, por diminuir a carga horária das que lhes interessavam para os exames vestibulares. Reagiram, também, à cobrança de mais e mais caras taxas nas escolas públicas como medida para financiar a reforma projetada”.

De acordo com Cunha (2014), as críticas à nova lei educacional ganharam força também junto aos diretores de escolas e dos sindicatos de escolas privadas com fortes denúncias e relatos nos jornais da época:

As manifestações de desagrado de proprietários e diretores de escolas privadas de 2º grau surgiram logo em 1971, imediatamente após a promulgação da Lei. As críticas incidiram, predominantemente, sobre o caráter pragmatista da profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, tendendo a submeter os objetivos formadores da educação escolar a finalidades imediatistas do mercado de trabalho (CUNHA, 2014, p. 924).

Possivelmente, as críticas oriundas dos diretores não visavam somente à defesa do ensino de segundo grau em sua versão mais humanista, mas, sobretudo, à defesa de seus próprios interesses, pois viam suas escolas entrarem em profunda falência com a falta de alunos matriculados. Desse modo, a forma de organizar o segundo grau levou aodesinteresse pelos estudos por parte dos estudantes. Isso contribuiu para a inflexão da Lei em 1975, devido à estrutura física das escolas, que não correspondiam às exigências da legislação, como afirma a autora a seguir:

As escolas públicas estaduais de 2º grau não dispunham de recursos físicos e humanos para oferecer a formação profissional pretendida pela legislação. Para tanto, seria necessário contratar professores e ampliar sua carga horária, reorganizar e construir novas instalações nos estabelecimentos,

adquirir equipamentos específicos de acordo com as habilitações, matricular e manter alunos nas habilitações (MIMESSE, 2007, p. 118).

Outro fator que dificultava o andamento da implementação da nova Lei foi a falta de profissionais qualificados para atuarem nos laboratórios dos cursos técnicos, tornando o estudo extremamente fragilizado. Notamos o que relata Corrêa (2012, p. 88): “[...] diante da falta de professores qualificados, de laboratórios e de equipamentos, levou a promulgação 11 anos depois da Lei nº 7.044, que sela o descompromisso do Estado com a efetiva formação profissional trabalhadora”.

A aprovação da Lei nº 7.044, de 1982, iniciou com as discussões levantadas pelo Parecer nº 76, de 1975, que fez uma nova interpretação da Lei nº 5.692 e alterou a forma de oferecer o ensino técnico nas escolas brasileiras:

O Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação veio apresentar, para o ensino de 2º grau, novo enfoque à qualificação para o trabalho, preconizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Oferece opção diversa daquela apontada pelo Parecer 45/72 (PRADO, 1978, p. 9).

No teor do Parecer nº 76/75, são contemplados os relatórios de reuniões de secretários de Educação e de professores, sobretudo de pronunciamentos feitos nas câmaras legislativas, em que indicam

[...] falta de recursos financeiros por ser elevado o custo deste ensino; escassez de pessoal docente qualificado; carga horária reduzida da parte de educação geral; complexidade no regime de cooperação com as empresas; carência de informações sobre as necessidades do mercado de trabalho; diminuição de oportunidades de trabalho para os professores licenciados antes da vigência da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1975, p. 79).

O autor do Parecer tenta esclarecer essas indicações dos referidos relatórios dando outra tonalidade à reforma feita pela Lei nº 5.692/71. Ele inicia por esclarecer que “[...] a profissionalização do 2º grau não significa substituir as escolas secundárias por escolas técnicas na concepção até agora dominante” (BRASIL, 1975, p. 80). Para esse fim, o Parecer nº 76 propõe: a) reuniões de pequenos estabelecimentos; b) intercomplementaridade dos estabelecimentos de ensino entre si; e c) organização de centros interescolares. Desse modo, o Parecer deixou claro que uma escola sozinha não precisava cumprir todas as exigências da legislação vigente naquela época:

Para isto, propor-se-ia, num sistema seriado e como exemplo dentro de muitos outros possíveis, numa primeira série, na parte de formação especial, a inclusão de, no máximo, duas disciplinas profissionalizantes de carácter global que interessariam a um amplo leque de habilitações profissionais. Em seguida, os alunos escolheriam setores profissionalizantes definidos por determinados blocos de disciplinas e atividades profissionalizantes comuns. Mais adiante, o aluno completaria sua formação profissional básica, encaminhando-se para uma habilitação específica (BRASIL, 1975, p. 81-82).

Desse modo, o Parecer nº 76, de 1975, realiza, entre outras, as seguintes mudanças na organização do segundo grau: 1) O ensino de 2º grau, visando à formação integral de adolescentes, deverá conciliar a educação geral e a qualificação para o trabalho; e 2) A formação profissional exige uma base sólida de educação geral pelos conhecimentos que esta oferece, pelas qualidades intelectuais que desenvolve e por possibilitar ao indivíduo ajustar-se às constantes mutações do mundo do trabalho.

Cabe ressaltarmos que o Parecer nº 76/75 apenas flexibilizou a forma de oferecer a educação profissional, mas não retirou a obrigatoriedade da implementação da Lei nº 5.692/71, pois esta permaneceu vigente até a aprovação da nova LDB nº 9.394/96. A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que alterou os dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º grau, não retirou as definições dos Pareceres conforme afirma Cunha (2014, p. 930):

[...] ela não descartou os Pareceres elaborados pelo CFE com base na Lei n. 5.692/71, que ficaram valendo integralmente. Num surpreendente artifício político-ideológico, o que se fez foi acrescentar a possibilidade desejada pelas instituições privadas que atendiam aos setores de mais alta renda das camadas médias, dissimulando-se a revogação, na prática, da legislação precedente.

Assim sendo, a Lei nº 5.692, de 1971, sobreviveu quatro anos na sua integralidade, passou por alterações e foi sustentada por outras legislações até sua revogação total com a aprovação da nova LDBN em 1996.

O Quadro 15 apresenta um resumo sistemático da legislação desse período da Ditadura Militar.

Quadro 15 – Marco Regulatório da Educação no contexto da Ditadura Militar

Lei	Finalidade	Proponente
Constituição Federal de 1967	Constituição do Brasil.	Câmara dos Deputados e Senado

		Federal
Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970	Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial.	Presidente da República - Emílio G. Médici Ministro da Educação - Jarbas G. Passarinho
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	Presidente da República - Emílio G. Médici Ministro da Educação - Jarbas G. Passarinho Ministro do Trabalho - Júlio Barata
Parecer nº 853, de 12 de novembro de 1971	Fixa o núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei nº 5.692/71.	Câmara de ensino de 1º e 2º graus. Presidente: Pe. José de Vasconcellos. Relator: Valmir Chagas.
Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971	Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo os objetivos e a amplitude.	CFE – Presidente: Roberto Figueira Santos
Parecer CFE nº 45/72 –CEPSG – aprovado em 12 de janeiro de 1972	A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.	Pe. José de Vasconcellos, presidente e relator
Resolução nº 2, de 27 de janeiro de 1972, anexa ao Parecer nº 45/72	Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins), no ensino de 2º grau.	Conselho Federal de Educação
Decreto nº 75.369, de 13 de fevereiro de 1975	Altera o artigo 1º do Decreto nº 73.079, de 5 de novembro de 1973, que dispõe sobre o sistema de classificação dos candidatos no Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação.	Presidente da República - Ernesto Geisel Ministro da Educação - Ney Braga
Parecer nº 76, de 1975	Faz-se indispensável, preliminarmente, consignar alguns princípios que se constituem em embasamento para a implantação do que a Lei nº 5.692 dispõe relativamente ao ensino de 2º grau.	O Conselho Federal de Educação. Presidente: Terezinha Tourinho Saraiva
Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982	Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.	Presidente da República - João Figueiredo Ministra da Educação - Esther de Figueiredo Ferraz

Fonte: Organizado pela autora com base na Legislação brasileira.

A trajetória da implementação da Lei nº 5.692/71 bem como seus desdobramentos na educação brasileira estão imbricados nas condições sociais vigentes nesse período, sobretudo nas questões políticas e econômicas. Como escreveu Edward P. Thompson (1997, p. 358), as forças e a retórica da lei, “às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos de poder [...]”; a

lei não foi apenas imposta de cima sobre os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado”.

Nessa perspectiva, os conflitos sociais, aos quais a Lei nº 5.692/71 tentou responder, correspondem aos anseios do poder político da época, que via na educação um trampolim para a expansão econômica do Brasil. Veremos, na sequência, essas contradições na realidade escolar.

3.3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71 NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A implementação da Lei nº 5.692/71 foi motivo de grande desafio para o estado de Santa Catarina. Por outro lado, a Lei garantia, no seu artigo 3º, a possibilidade de os Estados assinarem um convênio com o MEC, que destinava verbas oriundas do acordo MEC/USAID para a elaboração do plano de implementação.

No entanto, a contribuição financeira para a educação, interligada com o programa de desenvolvimento econômico, implicou novo conceito e nova forma de olhar a educação:

Embora esses planos tenham destinado recursos para o ensino brasileiro, a influência tecnicista e a adequação às necessidades de mercado colocaram a educação na seara da ‘educação para o mercado’, resultando no esvaziamento da qualidade do ensino” (WASCHINEWSKI, 2016, p. 11).

Para cumprir o que determinava a Lei nº 5.692/71, foi necessário expandir e organizar a rede de ensino, o que teve início pelo processo de instituição dos centros interescolares. A celebração desse convênio com o MEC garantiu, para Santa Catarina, a construção de quatro CIS nas cidades de Blumenau, Joinville, Criciúma e Lages. Esses CIS iniciaram suas atividades pedagógicas em 1978, com exceção do CIS de Blumenau, que teve início em 1979.

No estado de Santa Catarina, até a aprovação da Lei nº 5.692/71, as escolas particulares, sobretudo as escolas de congregações religiosas, eram predominantes. O Estado contava com um número reduzido de escolas públicas. A mobilização para a construção de novas escolas públicas só teve início com o convênio assinado entre Estado e MEC, o que levou à expansão do número de unidades escolares. A falta de escolas e, conseqüentemente, a falta de vagas na escola pública

contribuíram para o atraso da implementação da Lei nº 5.692/71, que só teve início no período da mudança feita pela Lei nº 7.044/82, e os mesmos cursos foram extintos brevemente, como afirma Cunha (2009, p. 120):

Dez anos depois de promulgada da Lei, não havia ela sido implantada na forma e na extensão prevista. Se ela foi um fracasso enquanto política educacional, contribuiu para piorar a qualidade do ensino de 1º e 2º graus: pelo conteúdo pseudoprofissionalizante, pela concepção curricular que enfraquecia o conteúdo básico do ensino, pela introdução de disciplinas no currículo ao sabor dos interesses momentâneos das autoridades educacionais e, principalmente, por diluir a formação dos professores para as quatro primeiras séries do 1º grau.

A rede pública estadual de ensino não contava com professores habilitados para ministrarem as disciplinas dos cursos profissionalizantes, problema enfrentado em todo o Brasil. Sem professores, não há ensino. Além do mais, as escolas pereciam com a falta de recursos para aquisição de equipamentos e instalações adequadas para as aulas técnicas.

No ano de 1974, dois anos após a aprovação da Lei nº 5.692, de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil (1979), o estado de Santa Catarina contava com apenas 87 cursos técnicos instalados nas escolas, com um total de 23.775 alunos matriculados. Em 1975, esse número subiu para 128; em 1976, para 258; e no ano de 1977, houve um leve acréscimo, subindo para 288 cursos em todo o Estado. A Tabela 1 mostra o desenho dos cursos implementados no Brasil e em Santa Catarina no triênio 1975/1977.

Tabela 1 – Cursos existentes no ensino de 2º grau, em Santa Catarina – 1975-1977

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ANOS	CURSOS EXISTENTES				
		Total	Dependência administrativa			
			Federal	Estadual	Municipal	Particular
BRASIL	1975	11 367	302	4 054	504	6 507
	1976	31 367	791	11 202	1 481	17 893
	1977	30 631	751	10 988	1 351	17 541
Santa Catarina	1975	403	9	128	4	262
	1976	913	25	258	6	624
	1977	894	22	288	6	578

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário Estatístico do Brasil (1979). Rio de Janeiro: IBGE, v. 40, 1979.

Como ilustra a Tabela 1, em todo o Brasil, foram implementados 11.367 cursos no ano de 1975. Esse número triplicou em 1976, elevando-se a 31.367 cursos. No ano de 1977, esse número começou a diminuir, chegando a 30.631 cursos técnicos em todo o País. Essa diminuição é reflexo da inflexão posta pelo Parecer nº 76/1975 e por consequência da aprovação da Lei nº 7.044/82, que retirou a obrigatoriedade do ensino de 2º grau profissionalizante.

O total de matrículas em Santa Catarina, entre os anos de 1971 e 1973, teve aumento considerável. Porém, a matrícula na idade certa de iniciar o ensino de segundo grau, ou seja, dos 14 aos 15 anos, é baixa: em 1971, foram somente 125 matrículas; em 1972, subiu para 494; e em 1973, 600 matrículas iniciais com 14 anos. Com 15 anos de idade, esse número subiu para 1.367 em 1971, 2.446 em 1972 e 2.878 no ano de 1973, conforme mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula no início do ano, segundo a idade do aluno, por Unidades da Federação – 1971-1973

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ANOS	Total	Segundo a idade do aluno										
			Menos de 14 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	21 anos	Mais de 21 anos	Não declerada
Santa Catarina	1971	28 891	—	125	1 357	3 399	4 883	4 967	4 004	3 228	2 419	4 503	6
	1972	40 903	54	494	2 446	5 138	6 502	6 920	5 876	4 248	3 204	6 021	—
	1973	47 738	66	600	2 878	6 164	7 679	7 929	6 743	4 965	3 749	6 965	—

Fonte: Serviço de estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída de: Anuário Estatístico do Brasil (1975). Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Como mostra a Tabela 2, a matrícula total em Santa Catarina no ano de 1973 é de 47.738 alunos. Em seguida, notamos, na Tabela 3, que esse número confere com as matrículas distribuídas entre os cursos, que foram oferecidos pelo Estado naquele ano. O que chama atenção são os 18.769 alunos estudando o segundo grau sem nenhuma habilitação. Ou seja, a Lei nº 5.692/71 não havia sido implementada na maioria das escolas e aquelas que implementaram os cursos técnicos não contavam com laboratórios específicos em cada formação técnica, razão principal do insucesso dessa reforma.

Tabela 3 – Matrícula no início do ano, segundo os ramos de especialização, por Unidades da Federação – 1973

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULA NO INÍCIO DO ANO								
	Total	Segundo os ramos de especialização							
		Secundário	Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º grau	Comercial	Industrial	Agrícola	Saúde	Economia Doméstica	Artístico
Santa Catarina	47 738	18 769	12 126	13 403	2 502	782	156	—	—

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura; Tabela extraída de Anuário Estatístico do Brasil (1975). Rio de Janeiro: IBGE, v. 36, 1975.

Outro aspecto que chama atenção nesses dados é o grande número de estudantes matriculados no curso do magistério: um total de 12.126 alunos. Ao somarmos os estudantes do magistério com os do secundário, temos um total de 30.895 estudantes fora do contexto e dos objetivos da Lei nº 5.692/71, haja vista que a Lei enseja a qualificação para o mercado de trabalho. Nessa perspectiva, somente 16.843 alunos se encontravam estudando conforme indicação dessa Lei.

Na Tabela 4, no ano de 1985, observamos apenas 157 estabelecimentos de ensino ministrando o segundo grau na rede pública estadual.

Tabela 4 – Estabelecimentos que ministram ensino de 2º grau, em atividade, por dependência administrativa – 1983-1985

UNIDADES DA FEDERAÇÃO	ESTABELECEMENTOS QUE MINISTRAM ENSINO DE 2º GRAU																	
	Total			Dependência administrativa														
	1983	1984	1985	Pública												Particular		
				Total			Federal			Estadual			Municipal			1983	1984	1985
				1983	1984	1985	1983	1984	1985	1983	1984	1985	1983	1984	1985			
	8 853	9 107	9 260	4 619	4 878	5 196	142	134	137	3 783	4 056	4 421	694	688	638	4 234	4 229	4 064
Santa Catarina	351	356	373	141	146	167	4	5	5	133	138	157	4	3	5	210	210	206

Fonte: Ministério da Educação, Secretaria Geral, Serviço de Estatística da Educação e Cultura, Divisão de Análise e Disseminação. Tabela extraída de Anuário estatístico do Brasil (1987/1988). Rio de Janeiro: IBGE, v. 48, 1988. Nota: Resultados preliminares.

De posse desses dados, é possível percebermos o descompasso causado pela Lei nº 5.692/71 no estado de Santa Catarina. Observamos que, mesmo com a inflexão da obrigatoriedade do ensino profissional, não houve aumento significativo de escolas com o 2º grau. Até mesmo na rede particular de ensino, esse número não é expressivo. Com a profissionalização compulsória, a Lei não atendeu aos

anseios dos estudantes e, por conseguinte, não atingiu seus próprios objetivos. Qualificar a grande população jovem para o mercado de trabalho dependia das demandas de mercado. Vejamos a opinião de Cury *et al.* (1982, p. 28):

A Lei 5.692/71 condicionou a oferta das habilitações profissionais às necessidades do mercado de trabalho, à vista de levantamentos periodicamente renovados. Isso supõe a validade e a viabilidade de se fazerem tais levantamentos e de se atenderem, na escola, às demandas identificadas.

Portanto, a definição dos cursos a serem oferecidos e a elaboração de currículos se tornaram as questões básicas da relação entre escola e mercado de trabalho. Essa trajetória ficou marcada nos vários contextos em que se tentou implementar a Lei nº 5.692/71.

3.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 5.692/71 NAS ESCOLAS DE JOINVILLE

A educação joinvilense está distribuída em três redes de ensino: estadual, municipal e particular. A rede municipal é encarregada de organizar e coordenar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e o Ensino Fundamental final, do 6º ao 9º ano, cumprindo, assim, as determinações da Constituição Federal, que afirma, no Artigo 211: “2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil” (BRASIL, 1988).

A rede estadual de ensino é responsável pela coordenação das escolas de ensino médio e de ensino técnico, porém, ainda, atende às turmas do ensino fundamental do 5º ao 9º anos devido à enorme demanda de matrículas para essa etapa de ensino no município.

A educação estadual em Joinville está sob responsabilidade da CRE, antiga Delegacia de Educação, que atende às escolas estaduais de oito municípios, os quais compõem essa Regional. O Quadro 16 apresenta o número de escolas em cada um dos municípios atendidos.

Quadro 16 – Escolas atendidas pela CRE de Joinville em seus respectivos municípios

Nº	Município	Nº de escolas
1	Joinville	37
2	São Francisco do Sul	8

3	Araquari	4
4	Barra Velha ²²	2
5	Balneário Barra do Sul	1
6	Garuva ²³	1
7	Itapoá	1
8	São João do Itaperiú	1
	Total:	54

Fonte: organizado pela autora com base nos números da Educação de SC, 2021.

A CRE de Joinville atende, ainda, a um total de sete escolas indígenas, localizadas nos respectivos municípios: duas em São Francisco do Sul, duas em Araquari, duas em Barra do Sul e uma em Garuva.

A implementação da Lei nº 5.692/71 em Joinville seguiu os trâmites das determinações do Estado. Este, por sua vez, atendia ao que o MEC definia para a educação nesse período. Por ocasião do convênio assinado com o MEC pelo governador do Estado, Joinville foi contemplada com a construção de um Centro Interescolar de Segundo Grau (CIS), inaugurado com o nome de Dario Geraldo Salles e autorizado pelo Decreto nº 8205, de 17/07/1979. Iniciou suas atividades em 03/05/78, atendendo em regime de intercomplementaridade²⁴ aos alunos oriundos das escolas estaduais: EEB Dr. João Colin, EEB Governador Celso Ramos e EEB Professor Olímpio de Oliveira. Naquela época, eram denominados colégios estaduais.

Com o Parecer nº 111, de 22 de maio de 1979, foram autorizados a matrícula e o funcionamento do segundo grau. Desse modo, o CIS de Joinville passou a atender aos alunos próprios e aos alunos vindos de outras escolas com o sistema de intercomplementaridade.

Em 1991, com a extinção da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC), o CIS passou a ser vinculado à Secretaria de Educação do Estado (SED). Para a manutenção dos cursos técnicos, foi instituído o “Sistema Cooperativado”, com o nome Coopersalles, do qual os alunos são sócios. Pela Portaria nº 17, de 28/03/2000, extinguiu-se o Ensino Médio e houve alteração do nome Centro Interescolar de Segundo Grau (CIS) para Centro de Educação Profissional

²²No município de Barra Velha, até o ano de 2010, a CRE de Joinville contava com três escolas. Porém, a EEB David Pedro Espindola foi municipalizada no ano de 2010.

²³No município de Garuva, até o ano de 2010, a CRE de Joinville contava com duas escolas. Porém, a EEB Tancredo de Almeida Neves foi municipalizada no ano de 2010.

²⁴Conferir no Art. 3, itens a, b e c da Lei nº 5. 692/71.

(CEDUP). Também, foi uma das escolas que recebeu os recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Desde a sua fundação, o Centro Interescolar do Segundo Grau se tornou um marco na história do ensino público técnico de Joinville. Atualmente, faz parte do núcleo de escolas profissionalizantes da Associação Empresarial de Joinville (ACIJ). Esse núcleo congrega escolas públicas, que atuam em formação profissional no município de Joinville, bem como as instituições da Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL), Conselho de Segurança (CONSEG) e Associação de Joinville e Região da Pequena, Micro e Média Empresa (AJORPEME²⁵).

Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, houve um avanço significativo na expansão do número de escolas em Joinville. Das 37 unidades escolares da rede estadual existentes atualmente em Joinville, 28 foram construídas nesse período. A cidade de Joinville sempre foi considerada um polo industrial e, como o avanço da economia era de interesse dos governantes daquela época (concepção que perpetua na atualidade), foi preciso garantir mão de obra qualificada. Para tanto, a construção de escolas e cursos técnicos viria ao encontro dessa proposta:

A industrialização era considerada o móvel do desenvolvimento, e a educação escolar passava a ter um papel-chave na padronização da mão de obra composta por pessoas provenientes das áreas rurais ou de locais onde não havia um setor industrial, as quais, portanto, eram vistas como despreparadas para o trabalho na indústria (COSTA; GABARDO; FREITAS, 2005, p. 118).

Outro motivo que contribuiu para a expansão do número de escolas na cidade de Joinville foi o crescimento populacional. A migração foi acelerada pela busca de trabalhadores em outros municípios, com campanhas de arregimentação de mão de obra. Por esse motivo, possibilitou-se o investimento em novas unidades escolares no município. O Quadro 17 exemplifica as construções de escolas em Joinville nesse período.

25A Inclusão do CEDUP nesse núcleo é com relação à formação técnica para suprir as demandas das empresas.

Quadro 17 – Escolas construídas em Joinville nas décadas de 1960/1970/1980

Escola	Ano de fundação	Parecer/Decreto/Portaria
1. EEB Giovani Faraco	1960	Decreto nº 1.192, de fevereiro de 1960
2. EEB Osvaldo Aranha ²⁶	1960	Decreto SC nº 1032, de 31/03/1960
3. EEB Plácido Olímpio de Oliveira	1960	Decreto nº 1.032, de 1960
4. EEM Gov. Celso Ramos	1961	Decreto nº 668, de 11 de novembro de 1961
5. EEB Dom Pio de Freitas	1964	Decreto nº 714, de 1963.
6. EEB Profa. Antônia Alpades	1965	Decreto/SE nº 4.546, de 06 de setembro de 1966
7. EEB João Martins Veras	1966	Decreto nº 4.033, de 15/04/1966
8. EEB Annes Gualberto	1966	Decreto/SE nº 3.470, de 17 de novembro de 1965
9. EEB Arnaldo Moreira Douat	1968	Decreto nº 6800, de 05 de junho de 1968
10. EEB Presidente Médici	1972	Decreto N/SEE nº 702, de 02/10/1972
11. EEB Prof. Rudolfo Meyer	1972	Decreto nº 1020, de 12/12/1972.
12. EEB Vereador Guilherme Zuege	1974	Parecer nº 125 de 19 de março de 1974 Decreto nº 7585 de 16 de maio de 1979
13. EEB Lea Maria Aguiar Lepper	1975	Parecer nº 505/1974 Decreto nº 221/SEE de 23 de abril de 1975
14. EEB Profa. Jandira D'Ávila	1976	Decreto nº 604, de 29/03/1976
15. EEB Dr. João Colin	1978	Decreto nº 4696, de 29 de março de 1978
16. CIS/CEDUP	1979	Decreto nº 8205, de 17/07/1979
17. EEB Prof. Gustavo Augusto Gonzaga	1979	Decreto nº 7.572 de 16 de maio de 1979
18. EEB Dr. Jorge Lacerda	1979	Decreto nº 7.582, de 16 de maio de 1979
19. EEB Dr. Tufi Dippe	1979	Decreto nº 7.332, de 02/04/1979
20. EEB Dr. Georg Keller	1983	Decreto nº 8.130/1979 Portaria nº 219/1981 Portaria nº 072/1983
21. EEB Francisco Eberhardt	1984	Parecer do CEE nº 147100, de 06/06/2000.
22. EEB Prof. João Rocha	1984	Parecer nº 96/83 e Portaria nº 94/83.
23. EEB Dr. Paulo Medeiros	1984	Decreto nº 8.130/1984 Parecer nº 0028/1984
24. EEB Profa. Alicia Bittencourt	1985	Parecer nº 139/85, de 21/02/85, e Parecer nº 186/85, de 21/03/85.
25. EEB Profa. Gertrudes Benta Costa	1986	Ofício nº 013 e Parecer nº 217/86, de 02/02/86
26. EEB Profa. Maria Amin Ghanem	1986	Portaria 218/86 e Portaria 230/86
27. EEB Nair da Silva Pinheiro	1986	Parecer SEE nº 3414/1986 Portaria nº 141, de 17/12/1986
28. EEB Profa. Juracy Maria Brosig	1989	Portaria E/347 de 9 de novembro

²⁶A EEB Osvaldo Aranha se encontra em processo de militarização. Assim que a documentação for aprovada, a escola deixa de pertencer à rede estadual de educação. No momento, a escola atua como um polo de ensino remoto, 100% *online*, modalidade dada por conta da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Posteriormente, será entregue aos militares, que já estão no comando da escola desde 2017.

		de 1989
--	--	---------

Fonte: Organizado pela autora com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP) (2021).

Como mostra o Quadro 18, na década de 1960, foram construídas nove escolas; em 1970, período da aprovação da Lei nº 5.692/71, foram construídas dez novas escolas; e, na década de 1980, nove escolas. A CNEA, também, impulsionou a expansão de novas escolas em Joinville. Nesse período, foi implantada essa campanha e, através de pesquisas socioeconômicas e culturais, o Governo Federal escolheu 40 municípios brasileiros para implantar seu plano de ação:

Joinville e Tubarão foram as cidades catarinenses escolhidas para esse programa de tamanha importância educacional, o que significava não só o aumento do número de escolas, como também técnicas modernas no campo pedagógico e novos rumos no terreno da instrução (COSTA *et al.*, 2005, p. 103-104).

É importante destacarmos que, anteriormente a esse período, Joinville contava com somente duas escolas: a EEB Prof. Germano Timm, construída em 1934, no período em que o Brasil entrava no regime do Estado Novo, e a EEB Olavo Bilac, construída em 1938, como ilustra o Quadro 18.

Quadro 18 – Escolas construídas em Joinville no período do Estado Novo

Escola	Ano de fundação	Parecer/Decreto/Portaria
1. EEB Prof. Germano Timm	1934	Decreto nº 548/1934
2. EEB Olavo Bilac	1938	Decreto nº 3282 de 14 de outubro de 1965 Portaria nº 316 de 09 de setembro de 1980

Fonte: Organizado pela autora com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas (PPP) (2021).

As escolas construídas posteriormente à Lei nº 5.692/71, após a reabertura democrática e sob orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, somam um total de seis escolas, conforme o Quadro 19.

Quadro 19 – Escolas construídas em Joinville nas décadas de 1990 e 2000

Escola	Ano de fundação	Parecer/Decreto/Portaria
1. EEB Senador Rodrigo Lobo	1990	Decreto nº 21.402/1984 Resolução 550/89/CEE Portaria nº 2, de fevereiro de 1990
2. CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos	1993	Parecer nº 72/CEE/1994 Portaria nº 192/SED/1994
3. EM Dep. Nagib Zattar	1998	Portaria E/111/SED, de 20 de fevereiro de 1998
4. EEB Profa. Marli Maria	2002	Decreto Lei nº 5.709/02 Parecer nº 82 de 16/09/02
5. EEB Governador Luiz Henrique da Silveira	2017	Parecer nº 248 de 13 de dezembro de 2016 Decreto nº 1050, de 7 de fevereiro de 2017
6. EEB Bailarina Liselotte Trinks	2017	Parecer nº 249/CEE/SC/2016 Decreto nº 1050/2017

Fonte: Organizado pela autora com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas (PPP), 2021.

É fundamental destacarmos, também, que a rede estadual de Joinville municipalizou e extinguiu algumas escolas no decorrer do seu percurso histórico. Um total de oito escolas²⁷, na década de 2000, deixaram de estar sob jurisdição do Estado, entre elas uma das escolas mais antigas de Joinville, a EEB Conselheiro Mafra, que, em 1911, foi transformada no primeiro grupo escolar. Essa escola foi extinta em 2016.

Com a nova realidade da educação brasileira, sob as orientações da Lei nº 5.692/71, “A prioridade foi dada ao ensino técnico esvaziado do teor científico, na busca de continuidade da incorporação de conhecimento ao trabalho para a produção nacional como forma de agregar valor à mão de obra industrial” (COSTA *et al.*, 2005, p. 106). Nessa perspectiva, a profissionalização compulsória do 2º grau serviu como instrução suficiente para operar a moderna produção industrial almejada pelos militares.

No sentido de cumprir as determinações da Lei nº 5.692/71 em Joinville, assim como foi no Estado e em todo o País, o Ginásio e o Colégio Normal deixaram de existir. O Curso Normal, também, foi modificado, tencionando-se para o ensino técnico.

²⁷**Escolas municipalizadas:** EEB Albano Schmidt, CEE/2019; EEB Plácido Xavier, pelo Parecer nº 079, 09/11/2015 CEE. **Escolas extintas:** EEB Conselheiro Mafra, pelo Parecer nº 059, 06/05/2016 CEE; EEB Maestro Manoel Francisco; EEB Elpídio Barbosa, pelo Parecer nº 040, 26/06/2017 CEE; EEB Monsenhor Sebastião Scarzello, pelo Parecer nº 076, 06/10/2014 CEE; EEB Rui Barbosa, pelo Parecer nº 077, 06/10/2014 CEE. **Escola Militar:** EEB Osvaldo Aranha.

Os cursos técnicos instituídos pela força da Lei nº 5.692/71, porém amenizados pela Lei nº 7.044/82, foram implantados e organizados para oferecer diferentes habilitações no sentido de atender aos anseios locais e regionais. Em Joinville, os cursos implementados nas escolas estaduais estão exemplificados no Quadro 20.

Quadro 20 – Implementação da Lei nº 5.692/71 em Joinville/SC – Cursos Técnicos

Escola	Curso	Parecer
1. CIS – Centro Interescolar de Segundo Grau	1. Administração 2. Comercialização e mercadologia 3. Contabilidade 4. Eletrotécnica 5. Estatística 6. Mecânica 7. Secretariado	Decreto nº 8.205, de 17/07/1979
2. EEB Antônia Alpaídes	8. Habilitação em Técnico de Secretariado 9. Auxiliar de Escritório	Parecer nº 45/83
3. EEB Arnaldo Moreira Douat	10. Habilitação básica em administração	Portaria 0149, de 23 de abril de 1981
4. EEB Jorge Lacerda	11. Magistério de 1º Grau 1ª a 4ª série 12. Técnico em Contabilidade	Parecer nº 63/83, de 14/04/83, e pelo Decreto de Criação 142/83
5. EEB Osvaldo Aranha	13. Auxiliar Redator 14. Técnico em Comércio	Parecer nº 61/81
6. EEB Annes Gualberto	15. Auxiliar de Escritório	Parecer nº 374/1987/CEE, Resolução nº 21/1987/CEE e reconhecido pela Portaria SED nº 365/1994
7. EEB Plácido Olímpio de Oliveira	16. Técnico em Contabilidade 17. Técnico em Comercialização e Mercadologia 18. Habilitação Básica em Administração 19. Habilitação Básica em Comércio 20. Técnico em Eletromecânica	Parecer nº 138/78 – Processo 221/78 Parecer nº 77/80 – Processo 11/80 e Portaria nº 182/80 Parecer nº 33/81 – Processo 752/80 nº 76/1992
8. EEB Olavo Bilac	21. Técnico em Contabilidade 22. Assistente de Administração	Parecer nº 176/1992
9. EEB DR. João Colin	23. Técnico em Edificações 24. Construção Civil 25. Magistério	Decreto nº 4.696, de 29 de março de 1978
10. EEB Presidente Médici	26. Magistério 27. Auxiliar de Escritório	Decreto nº 231/74 Parecer nº 036/81

Fonte: Organizado pela autora com base nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas (PPP) (2021).

Como é possível observarmos, mesmo sendo de característica industrial, foram implementados somente 27 cursos em dez escolas de Joinville. Isso representa as dificuldades estruturais para a implementação da Lei nº 5.692/71. Primeiramente, foi preciso construir novas escolas para poder garantir a implementação; em seguida, deparou-se com a necessidade de profissionais capacitados para ministrarem as aulas dos cursos técnicos, tornando-se o principal desafio do novo modelo de ensino.

Nessa lógica, concordamos com Damasceno e Menezes (1986, p. 60) ao afirmarem que “[...] a profissionalização proposta pela reforma do ensino (Lei 5.692) não levou em consideração a realidade objetiva da carência de recursos humanos e materiais das escolas”. Por essa razão, foram emitidos, a partir do ano de 1984, vários Decretos e Pareceres, autorizando a inflexão da Lei nº 5.692/71, conforme determinações estabelecidas pelo Parecer nº 76/75 e nos termos da Lei nº 70.044/82, sem ensejar habilitação profissional.

Conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas que nesse período implementaram a Lei nº 5.692/71, em Joinville persistem enormes problemas em diversos aspectos, o que impossibilitou a continuidade dos cursos técnicos nessas escolas, vindo a ser extintos pelos Decretos e Pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE)²⁸. Por consequência disso, em todas as demais escolas que ofereciam os cursos técnicos pela implementação da Lei nº 5.692/71, foram extintos.

Com a desorganização do ensino público bem como a deterioração da sua qualidade e a falta de vagas, os estudantes passaram a ver nas escolas particulares a única maneira de terem acesso a um ensino, que lhes proporcionasse uma adequada preparação para acessarem os cursos superiores:

[...] O PEE (Plano Estadual de Educação) substituiu os planos anuais de matrícula pelos planos de expansão e de forma indireta beneficiou a rede privada e conteve a expansão da rede estadual de ensino. Embora o governo tenha construído novos prédios, eles foram insuficientes para a demanda existente. Nesse início de década, 56,6% dos alunos do 2º Grau estavam matriculados na rede particular (COSTA *et al.*, 2005, p. 132).

28EEB Antônia Alpaides, sob o Parecer nº 160/86; Portaria nº 126/86; fica autorizado o funcionamento do 2º Grau sem ensejar habilitação profissional. Com o Parecer nº 478/88 do CEE, foi substituída a denominação do Curso de 2º Grau sem ensejar habilitação profissional por “Curso de 2º Grau de Educação Geral”. EEB Arnaldo Moreira Douat, pela Portaria nº 05/1985. EEB Osvaldo Aranha foi através do Decreto nº 21.402, de 17/02/1984. EEB Annes Gualberto, com o Decreto de 04/11/1985. EEB Plácido Olímpio, Parecer 106/85 – Processo 636/84 – Portaria 125/8.

Entre as metas e propostas para a educação catarinense com o PEE, estavam a obrigatoriedade e a garantia de escolas públicas para todos os estudantes. Porém, as discussões realizadas por representantes das Universidades levantavam a seguinte informação:

[...] a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos (da Lei 5.692/71) não foi implantada em nosso Estado, que ainda conta com centenas de milhares de crianças fora da escola. Quanto ao 2º grau, há vários municípios catarinenses que não possuem escola pública e gratuita (TRAGTEMBERG, 1985, p. 83).

De acordo com esse autor, as proposições da Lei nº 5.692/71 bem como as definições do PEE não haviam sido concretizadas, trazendo para as discussões as fragilidades pelas quais passava a educação do Estado, chegando a um estágio de desarranjos com o insucesso da profissionalização. Como apontam as autoras:

O fracasso da proposta profissionalizante teve consequências profundas na desorganização curricular do ensino público de segundo grau. O que sobrou foi um amontoado de disciplinas em que se misturavam as concepções positivistas do CFF (Conselho Federal de Educação) com outras tendências teóricas de momento (COSTA *et al.*, 2005, p. 118)

Com a mudança na forma de oferecer o ensino de 2º grau, feita pela Lei nº 7.044/82, o currículo do segundo grau passou a ter outras conotações, a profissionalização deixou de ser obrigatória e passaram a serem consideradas as matrículas por disciplinas, cabendo ao CEE a aprovação destas em cada realidade escolar.

Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos, no mínimo, a cinco, no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau (BRASIL, 1982).

A matriz curricular passou a ser educação geral com inclusão de disciplinas de acordo com as características regionais. Algumas escolas mantiveram os cursos técnicos, porém no regime de terminalidade e/ou extinção.

Em suma, os percalços desse período pelo qual passou a educação brasileira, as concepções impregnadas e a valorização do particular bem como a falta de identidade do ensino médio ainda persistem. De acordo com Saviani (2008, p. 310): “A persistência do legado educacional da ditadura militar resulta

compreensível, tendo em vista os problemas e ambiguidades da transição democrática em nosso país”.

Para Saviani (2008), a transição da ditadura para a democracia se deu de forma lenta, garantindo a presença de lideranças políticas fortemente atuantes na ditadura, levando a uma transição conciliatória e, com isso, garantindo a continuidade da ordem socioeconômica:

Nessas condições, não é difícil entender os constantes apelos para um maior estreitamento dos vínculos entre educação e mercado, a valorização da iniciativa privada com a consequente ênfase na adoção de mecanismos empresariais na gestão do ensino (SAVIANI, 2008, p. 311).

Dessa forma, podemos inferir que a legislação educacional do período da ditadura alterou a organização escolar sem concretizar os principais objetivos, que era a profissionalização no 2º grau. Todavia, os anseios e a concepção de uma educação norteada pelos parâmetros econômicos se mantêm, até porque o Brasil continua adepto dos tratados feitos com os organismos multinacionais, estando, portanto, na contramão de um ideário nacional e democrático.

Como afirma Freire (1967, p. 49): “Na medida, porém, em que as contradições se aprofundaram entre os velhos e os novos temas, ou entre a visão anterior e a atual dos mesmos temas, provocavam no homem brasileiro o surgimento de atitudes optativas”. Essas opções às quais se refere Freire (1967, p 57) podem ocorrer em exclusão quando a relação entre homem e sociedade acontece desligada da prática sem a consciência da realidade vivida.

[...] a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, [...]. Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele.

Na visão de Freire (1967), a democratização, de fato, aconteceria com o encontro do povo emerso nos centros urbanos e rurais. Para ele, essa passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita sem uma educação corajosa, reflexiva e emancipatória.

4 MUDANÇAS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO NA ABERTURA DEMOCRÁTICA

Neste quarto capítulo da tese, embarcamos na travessia de um regime autoritário da ditadura para um período democrático. Como disse Fernando Pessoa, foi um processo ousado, para que o Brasil não continuasse sob a lógica de um sistema ditador. O objetivo deste capítulo é identificar as mudanças no ensino médio, propostas pela nova Constituição Federal de 1988, que impulsionou a aprovação da nova LDBN nº 9.394/96.

Visa, ainda, a discutir a trajetória das políticas públicas para essa etapa de ensino durante esse período até a reforma feita pela Lei nº 13.415/17. Valemo-nos da lógica histórica e acreditamos que, como afirma Thompson (1981, p. 232): “o objeto do conhecimento histórico é a história ‘real’, cujas evidências serão necessariamente sempre incompletas e imperfeitas”.

Nessa perspectiva, buscamos na história os indícios dessas mudanças, levando em consideração os movimentos pela redemocratização do País, no ano de 1985, ao se iniciar, em todo o Brasil, o movimento de reabertura democrática, iniciada com as eleições de governadores de alguns Estados, assunto discutido por Cunha (2007, p. 814), que confirma essa afirmação:

Impulsionada, então, pelos governos estaduais do período 1983/87, a legislação federal foi induzida a mudar seu rumo, o que se acelerou pela eleição do primeiro Presidente da República civil, em 1985, depois de duas décadas de governos militares, e a convocação da Assembleia Nacional Constituinte.

Para esse autor, a eleição de Tancredo Neves (MG), Leonel Brizola (RJ) e Franco Montoro (SP)²⁹, candidatos de oposição aos governos militares para dirigirem os Estados mais importantes do País, em termos econômicos e políticos, abriu caminho para um novo protagonismo das Secretarias de Educação. Dessa forma, outras interpretações surgiram em torno da educação nacional, vindo se consolidar com a promulgação da nova Constituição Federal em 1988.

Com a Constituição de 1988, a educação brasileira passou a ser vista como um dos direitos sociais. Essa Constituição reservou dez artigos para definir os rumos

²⁹Em Santa Catarina, Esperidião Amin venceu a eleição para o governo do Estado em 1982.

da educação para o País. No art. 205, define: “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” (BRASIL, 1988).

No art. 206, elenca os princípios pelos quais a educação deve ser ministrada. O art. 207 se refere às universidades e à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. No art. 208, discorre sobre o dever do Estado com a educação, que será efetivado mediante a garantia de obrigatoriedade e gratuito, atendimento educacional especializado, atendimento em creche e pré-escola, e oferta de ensino noturno regular (BRASIL, 1988).

Na sequência, no art. 209, propõe que o ensino seja livre à iniciativa privada. O art. 210 relata sobre os conteúdos, que serão fixados minimamente para o ensino fundamental; o art. 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”; e o art. 212 que

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

O art. 213 define que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em Lei. Pelo art. 214, a Lei estabelecerá o PNE, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público, que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; e V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

O tratamento dado à educação na nova Constituição Federal foi resultado de uma forte mobilização nacional e de anseios por mudanças na educação, pois o sistema adotado até então não correspondia às características de uma sociedade em movimento. De acordo com Pinheiro (1996, p. 259): “A proposta Constituinte mobilizou a sociedade brasileira. A educação foi um dos temas mais discutidos e em torno dos quais diversas atividades foram realizadas para definir os princípios da Carta”. Para essa autora, esse foi um tempo fecundo de discussões,

que culminaram em uma vasta produção científica analisando a temática educacional.

As articulações em torno da defesa da escola pública resultara na organização de várias associações³⁰, entidades, fóruns e confederações, que uniram forças para elaborar uma plataforma comum de discussões e debates. Por outro lado, também os defensores das escolas particulares³¹ se mobilizaram para defender o setor privado, travando, mais uma vez, a luta entre o público e o privado ocorrida em anos anteriores da história da educação brasileira. Assim, esclarece a autora:

Além de unirem forças e promover eventos para divulgação de suas plataformas, os movimentos pró-escola pública ou privada mantiveram contatos com parlamentares eleitos para a Constituinte visando ganhar apoio para as suas propostas (PINHEIRO, 1996, p. 260).

Desses debates, surgiram cartas e documentos com indicativos e reivindicações de proposições para a nova Constituinte, votadas em sessão aberta ao público. Segundo Pinheiro (1996, p. 279): “A votação do Capítulo da Educação, da Cultura e do Desporto no primeiro turno realizou-se no dia 19 de maio de 1988. Foi o evento que trouxe maior número de manifestantes à Constituinte durante todo o seu período”.

Essa mobilização girava em torno dos variados assuntos e encaminhamentos sobre a educação. O mais conflituoso debate foi sobre a destinação de verbas públicas para as escolas particulares e filantrópicas, como define o art. 213 da Constituição, que acabou sendo aprovado pela Constituinte.

Para Saviani (2004, p. 35): “A comunidade educacional organizada se mobilizou fortemente em face do tratamento a ser dado à educação na Constituinte Federal que resultaria dos trabalhos do Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987”. Segundo esse autor, concomitantemente ao processo da

300 Fórum em defesa da escola pública foi formado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Educação (ANDE); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); União Nacional dos Estudantes (UNE); e Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA).

31As escolas particulares eram representadas pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN).

Constituinte, iniciou-se o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional.

Para o ensino médio, além de apontar mudanças na nomenclatura, a Constituição de 1988 prevê, no art. 208, no item II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988). Essa prerrogativa se consolidou em 2009 com a Emenda Constitucional nº 59, que definiu a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos.

Aprovada a nova Constituição, inaugurou-se um novo tempo político e ideológico no País, e os rumos da educação tomaram proporções com a aprovação da nova LDBN nº 9.394/96, assunto que será discutido no próximo tópico desta tese.

Assim sendo, este capítulo discute este novo cenário da educação brasileira, iniciando com o contexto da aprovação da nova LDBN. Em seguida, discute as políticas educacionais para o ensino médio após a LDBN nº 9.394/96. Posteriormente, analisa as mudanças provocadas pela reforma feita com a Lei nº 13.415/2017 e sua implementação no estado de Santa Catarina e nas escolas de Joinville, trazendopresentes as falas dos(as) professores(as), gestores e técnicos da Coordenadoria de Educação de Joinville.

O referencial teórico se ancora nas pesquisas de Cury *et al.* (1982), Cury (2016), Cury, Reis e Zanardi (2018), Kuenzer (2011, 2017), Saviani (2004), Severino (2018) e Anderson (2012) entre outros.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA APROVAÇÃO DA NOVA LDB Nº 9.394/96: O ENSINO MÉDIO EM ASCENSÃO NEOLIBERAL

Com a Promulgação da Constituição de 1988, o País reinaugurou o processo democrático, o qual já vinha sendo almejado desde 1982 com as mobilizações iniciadas em vários municípios brasileiros e, principalmente, elegendo seus representantes políticos democraticamente e contrariando o regime militar.

De acordo com Carvalho (2002, p. 7), “[...] O fato de termos reconquistado o direito de eleger nossos prefeitos, governadores e presidente da República seria garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego, de justiça social”. De fato, foi uma grande conquista em vários aspectos,

porém outros, como a desigualdade social que continua gritante no País, são questões não resolvidas em plena democracia.

A desigualdade social é resultante de uma nova concepção de mundo, a qual vinha sendo pensada por volta de 1947 e se acentuou com a crise do capitalismo em 1982, tendo como base ideológica o neoliberalismo.³² De acordo com Anderson (2012, p. 10),

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno.

Segundo Anderson (2012), para o neoliberalismo, as resoluções dessa crise seriam a contenção de gastos com bem-estar, a restauração da taxa “natural” de desemprego e a criação de reserva de trabalho, levando ao colapso os sindicatos, considerados instâncias de lutas dos trabalhadores. Portanto, para essa concepção, “a democracia em si mesma, [...] jamais havia sido um valor central do neoliberalismo. A liberdade e a democracia, [...] podiam facilmente tornar-se incompatíveis, se a maioria democrática decidisse interferir com os direitos incondicionais” (ANDERSON, 2012, p. 19-20).

No Brasil, a incidência do neoliberalismo teve início com a ditadura civil-militar, que propiciou a dilapidação do Estado brasileiro, e pela aversão social e democrática, a qual proporcionou um terreno fértil para a entrada dessa corrente ideológica fortemente introduzida com os governos democráticos. Vejamos o que afirma Oliveira (2012, p. 25):

A eleição de Collor deu-se nesse clima, no terreno fértil onde a dilapidação do Estado preparou o terreno para um desespero popular, que via no Estado desperdiçador, que Collor simbolizou com os marajás, o bode expiatório da má distribuição de renda, da situação depredada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais.

³²O neoliberalismo nasceu em 1947 com Friedrich Hayek em uma reunião na pequena estação de Mont Pèlerin, na Suíça. Na seleta assistência, encontravam-se Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupeken, Walter Lipman, Michael Polanyi e Salvador de Madariaga entre outros. Com essa reunião, fundou-se a sociedade de Mont Pèlerin, dedicada e organizada com encontros a cada dois anos – os objetivos eram preparar uma base forte para outro tipo de capitalismo e combater o keynesianismo e o solidarismo (GENTILI; SADER, 1995, p. 10).

Dessa situação, surgiu o neoliberalismo à moda brasileira, oficializado na reunião do Consenso de Washington³³ em 1989, quando os países da América Latina, entre eles o Brasil, assinaram um acordo, o qual visava ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nesses países: “Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos” (SILVA, 2005, p. 256). No Brasil, ficou evidente esse acordo, com a política de privatizações iniciadas em 1990, com Collor de Mello, e na continuidade com Fernando Henrique Cardoso, bem como nos programas educacionais propostos nessa época.

O ano de 1990, também, foi marcado pela participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, UNESCO, PNUD e UNICEF. Nessa Conferência, o Brasil assinou o compromisso com organismos internacionais de que a resposta seria a reformulação da educação brasileira. Entre outros tratados firmados na referida reunião, foram estabelecidas as prioridades para a educação nos países do terceiro mundo.

Dessa forma, percebemos, a partir da afirmação de Sander (2008, p. 162): “A agenda neoliberal de educação, defendida pelo Banco Mundial, orientou os trabalhos da Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, que contou com a participação da maioria dos países da comunidade internacional”.

A partir das determinações da Conferência de Educação para Todos, foi realizado um diagnóstico mundial, coordenado por Jacques Delors (1998), o qual levantou os desafios para a educação do século XXI. Esse diagnóstico ficou conhecido como Relatório Delors. Com as conclusões da Conferência e os indicativos do Relatório, foram elaboradas diretrizes educacionais para os países periféricos sob o financiamento do Banco Mundial.

Nesse contexto, foi inserida a nova LDBN nº 9.394/96, que desencadeou outras reformas na educação brasileira. Essas reformas foram realizadas,

³³Em novembro de 1989, os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento se reuniram em Washington, a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais (SILVA, 2005, p. 256).

posteriormente, sob as orientações dos organismos internacionais, mais precisamente a UNESCO, entre elas a alteração do ensino fundamental de oito para nove anos. De acordo com Dourado (2013, p. 368):

A partir da década de 1990, entre outros processos, as políticas públicas passam a ser orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais.

Para Dourado (2013), entre as mudanças fundamentais, destacam-se os princípios da educação básica e a educação como direito público subjetivo definido pela Constituição Federal de 1988. A partir de então, outros desdobramentos ocorreram na educação brasileira. As discussões que levaram à aprovação da LDBN nº 9.394/96, após a promulgação da Constituição em 1988, aconteceram concomitantemente às leis educacionais ainda em vigor no Brasil.

O capítulo da Educação na Constituição de 1988 representou um significativo avanço para a área. Por outro lado, como uma nova LDB era mandato constitucional a ser efetivado, havia uma coexistência entre o avanço propiciado pela Constituição e o texto da Lei n. 4.024/61 com a redação dada pela Lei n. 7.044/82 e da Lei n. 5.540/68 (CURY, 2016, p. 10).

Ainda, de acordo com Cury (2016), podem ser assinaladas outras legislações, como, por exemplo, a Lei nº 8.069/90, a Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse contexto em que os anseios de uma democracia reconstruída se encontravam efervescentes, foram notáveis as disputas na elaboração do projeto da nova LDB. Segundo Cury (2016, p. 11): “Os projetos existentes disputaram acirradamente o campo civil e parlamentar, sendo o projeto provindo da Câmara bem mais analítico e o outro, advindo do Senado, bastante sintético”, vindo a ser aprovado o projeto do Senado, com algumas modificações feitas por Darcy Ribeiro. Por essa razão, o projeto original da LDB passou por inúmeras modificações em sua redação inicial. Conforme Saviani (2004, p. 200):

Certamente essa via foi escolhida para afastar as pressões das forças organizadas que atuavam junto ou sobre o Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado ‘Fundo de Valorização do Magistério’, e os ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’, a lei de reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de

avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o 'provão' para os universitários.

Um aspecto bastante evidente nessa nova concepção e presente na educação é o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, tentando-se isentar o governo de iniciativas em prol do setor público; por esse motivo, a opção por uma LDBN minimalista. De acordo com Saviani (2004), uma lei que é compatível com o Estado mínimo.

O art. 1º da LDBN nº 9.394/96 traz a garantia de uma educação de forma ampla ao afirmar: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”(BRASIL, 1996).

Ao conceituar a educação de forma ampla, a LDBN valoriza os conhecimentos fora do ambiente escolar. Entretanto, Saviani (2004, p. 202) “adverte que o significado real desse enunciado dependerá do entendimento que se tem do mundo do trabalho e prática social”. Dessa forma, a Lei possibilita distintas interpretações.

Nos artigos 2º, 3º e 4º, a LDBN trata especificamente sobre o dever, os princípios e o direito à educação. Nesses aspectos, a Lei preserva as definições dadas pelo texto da Constituição Federal. No art. 5º, define o direito público e subjetivo de todo cidadão:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL, 1996).

Segundo Saviani (2004, p. 203), a LDBN se distingue do texto da Constituição ao definir o acesso ao ensino fundamental. Na Constituição está assim escrito: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Os artigos 6º e 7º da LDBN 9.394/96 tratam dos deveres dos pais e responsáveis sobre a matrícula dos menores e do direito às iniciativas privadas. Ao discutir sobre a iniciativa privada, de acordo com Cury (2016, p. 124): “Torna-se evidente não só a liberdade de ensino como prerrogativa da iniciativa privada, como

também que o gozo da equiparação ou do reconhecimento são uma concessão do Estado”.

Na sequência, o título IV da organização da educação nacional, no art. 8º, define: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

No título V dos níveis e das modalidades de educação e ensino, a LDBN nº 9.394/96 organiza da seguinte forma: art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior. Portanto, uma sábia definição, possível de vislumbrar uma melhor organização para a universalização da educação, possibilitando o acesso de todos (BRASIL, 1996).

Na continuidade, o texto da Lei traz as disposições gerais da educação básica e passa a definir os caminhos por etapa de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Referente ao ensino médio, o art. 35 o define como etapa final da educação básica com duração mínima de três anos e enumera, ainda, as finalidades dessa etapa de ensino:

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

Essas finalidades definidas pela LDB nº 9.394/96 para o ensino médio são resultantes dos debates da sociedade civil organizada, cujos anseios prevalecem na legislação. De acordo com Cury (2002, p. 170): “Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizaram em lei”. O art. 36 define que o currículo do ensino médio observará o disposto nas seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (BRASIL, 1996).

Dessa forma, como afirma Severino (2018, p. 48): “a Lei visa justamente indicar as diretrizes que devem guiar a condução das políticas e dos programas mediadores desse processo educacional”. A LDB nº 9.394/96 destaca a necessidade de organização metodológica e de avaliação no sentido de garantir que os educandos, no final da formação, demonstrem: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; e III – domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania.

Assinala, ainda, que o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas bem como que os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

Define essa Lei, ainda, que “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltarmos, mais uma vez, que a LDB nº 9.394/96 teve seu texto original modificado quase que na totalidade, porém as alterações não lhe tiram a essência de uma lei de educação nacional. Edward Thompson (1997, p. 254), ao analisar a Lei Negra do século XVIII, afirmou: “Se na prática o funcionamento das leis se modifica, isso não alterava a sua definição”.

A Emenda Constitucional nº 59, de 2009, alterou os incisos I e VII, do art. 208, da Constituição Federal, e tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade. Segundo Kuenzer (2010, p. 854), “[...] sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria que remete não só à universalização, mas ao tratamento integrado do trajeto curricular a ser percorrido da educação infantil ao ensino médio”.

Importante salientarmos que a LDB nº 9.394/96, referente à obrigatoriedade do ensino até aos 17 anos, só foi alterada em 2013, com a Lei nº 12.796/2013, que

regulamentou a Emenda Constitucional nº 59/2009. Ainda, os Estados tiveram o prazo, até o ano de 2016, para universalizar a matrícula e a obrigatoriedade do ensino médio. Portanto, a implementação dessa obrigatoriedade é recente em nosso País.

Nesse ínterim, os 25 anos da LDBN nº 9.394/96 são marcados por reformas significativas. A sociedade civil organizada e democrática exige mudanças: se a lei não garante, as reformas são necessárias. Como acentua Cury (2016, p. 12):

São mudanças de toda a ordem: acréscimo de componentes curriculares, ampliação da obrigatoriedade, introdução de dias comemorativos, redefinição da educação profissional, conceituação de profissional da educação, entre outros. Um ponto a ser destacado na LDB é a maior consciência e presença do direito à educação infantil e o direito à diferença.

Entre as inúmeras alterações pelas quais passou a LDBN nº 9.394/96, a mais contundente foi a alteração feita pela Lei nº 13.415/17. Essa Lei mexeu substancialmente com a organização do ensino médio brasileiro entre outros capítulos da LDBN nº 9.394/96, que, também, passaram por modificações. De acordo com Kuenzer (2017, p. 334): “A organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração”.

O grande diferencial da reforma do ensino médio, feita pela Lei nº 13.415/17, é a flexibilização do currículo. Nesse assunto, concordamos com Kuenzer (2017, p. 334), quando esta relata: “Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos”.

a LDBN nº 9.394/96, em 25 anos de vigência, encontra-se totalmente reformulada.³⁴ Essa realidade demonstra as contradições específicas de uma sociedade, que pretende caminhar na contramão dos interesses da população; por outro lado, na democracia, é importante atender às solicitações dos movimentos sociais e de grupos organizados. Como afirma Moraes (2017, p. 421):

A aprovação da nova Constituição Brasileira, em 1988, e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) expressa com clareza as tensões entre a ofensiva neoliberal e as pressões dos movimentos sociais organizados pela ampliação dos direitos e pela maior democratização da educação.

³⁴No anexo A, organizamos um quadro contendo todas as leis que mudaram o texto original da LDBN nº 9.394/96.

Para o ensino médio, procuraram-se outras opções na tentativa de se conciliarem ensino e trabalho, as quais resultaram em vários projetos, alguns experimentais, outros pontuais e muitos sem continuidade, comprovando-se as contradições sociais da sociedade vigente.

Para Severino (2018, p. 67): “Reconhecer e afirmar o caráter ideologizado da LDBN não significa, porém, desconhecer-lhe o importante papel que lhe caberá na formulação e no gerenciamento de uma política educacional para a nossa sociedade”. De acordo com esse autor, o texto legal, mesmo que poluído de interesses, é atravessado pela contradição e, por essa razão, torna-se eficaz para a interação de novos atores sociais.

Em vista disso, em relação às políticas para o ensino médio, são relacionadas múltiplas políticas públicas, projetos e programas educacionais, analisados na sequência.

4.2 PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO APÓS A LDB Nº 9.394/96

O histórico das políticas educacionais para o ensino médio, após a aprovação da LDBN nº 9.394/96, é bastante extenso. Iniciou-se com o PROEP em novembro de 1997. O PROEP teve duração até 2006 e contou com recursos de 500 milhões de dólares, dos quais metade veio pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sob a forma de empréstimo.

O PROEP visa a ampliar o número de vagas no ensino profissionalizante, diversificar a oferta de cursos nesse nível de ensino e definir cursos profissionalizantes, que atendam à demanda da sociedade e às exigências das novas tecnologias (MEC, 2005). Nesse sentido, esse programa implantou a reforma e as inovações da educação profissional introduzidas pela LDB, Decreto nº 2.208 e Portaria nº 646/1997.

Logo em seguida, a Resolução nº 03/1998, do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituiu as novas diretrizes curriculares para o ensino médio (DCNEM). Essas diretrizes

[...] constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, [...] tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998 p. 1).

A Resolução nº 3, de 1998, instituiu as DCNEM, as quais definiram a elaboração dos Parâmetros Curriculares (PCN) para o ensino médio. Para Kuenzer (2000, p. 16): “a Resolução nº 03/98, do CNE, é parte integrante das políticas educacionais [...] que expressam uma concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível”.

Os PCN para o ensino médio foram elaborados sob a lógica dos quatro pilares da educação do século XXI segundo o relatório de Delors (1998): “Nessa perspectiva, incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2000, p. 15). Os PCN do ensino médio indicaram a organização do currículo por área do conhecimento, cuja organização se repetiu com a Lei nº 13.415/17. A organização em três áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – “tem como base a reunião daqueles conhecimentos, que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade³⁵” (BRASIL, 1997, p. 18-19).

Outro programa criado nesse ano foi o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores:

Ele pretende medir a aprendizagem dos alunos, podendo servir aos processos seletivos para ingresso nos cursos superiores ou no mundo do trabalho. Amparado na avaliação das respostas a itens que buscam medir competências e habilidades, o ENEM vem se tornando um dos principais

35A interdisciplinaridade está intrinsecamente interligada com a dialética, portanto marxista. No entanto, o documento nacional (PCN) tal e qual a BNCC para o ensino médio, mesmo sendo elaborados em contextos neoliberais, apostam nessa perspectiva. Embora contraditório, é isso que afirma o documento nacional.

programas de políticas educacionais da União com vistas, inclusive, a ser um componentedeterminante do processo seletivo para o ensino superior (CURY, 2002, p. 195).

No ano de 2001, foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o PNE. Mesmo sendo um plano genérico, ele proporcionou algumas mudanças positivas na educação e, por consequência, suscitou, mesmo que pontuais, ações específicas para o ensino médio, como, por exemplo, a meta 6, em que trata da infraestrutura e da revitalização dos ambientes escolares bem como do fornecimento de equipamentos tecnológicos.³⁶

Nesse período, passaram a ser implementadas algumas políticas com o intuito de reformular o ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 04, de 26 de novembro de 1999, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e, por meio do Decreto nº 5.154/2004, instituiu o EMIEP. Porém, logo em 2008, com a Lei nº 11.741, foi retirada a possibilidade de educação técnica concomitante com o ensino médio, tornando-se, novamente, de forma dual, ou seja, educação geral e educação técnica.

De acordo com Ferreira (2017, p. 299):

A Lei nº 11.741/2008 destaca que a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Para promover a educação profissional para estudantes do ensino médio, o MEC realizou três programas: o Pronatec e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Projovem Campo).

O Pronatec foi instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Esse programa proporcionou aumento significativo nas matrículas para a educação técnica em 2012 e, por conseguinte, aumentou as matrículas no ensino médio, haja vista que um dos critérios para se entrar no programa era estar matriculado na educação pública.

O programa estabelece os seguintes objetivos:

³⁶Essa meta se concretizou parcialmente com o programa de distribuição de aparelhos tecnológicos (computadores, *tablet* e *datashow*) no Governo Lula, regulamentado pela Lei nº 12.249, de 14 de junho de 2010.

- I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio;
- II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;
- III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;
- IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;
- V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.
- VI - estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011).

Para cumprir esses objetivos, foram incorporadas ao programa várias ações, que possibilitassem a concretização: a expansão da Rede Federal de Educação; O Programa Brasil Profissionalizado; o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem – SNA); a Rede e-Tec Brasil, com vistas à oferta de cursos de EPTNM e FIC na modalidade a distância; e a Bolsa Formação para estudante e trabalhador.

Desse modo, o programa

configura-se, portanto, como um tipo de oferta que está longe de dar conta da problemática central que afeta a maior parte da população brasileira: a elevação da escolaridade integrada à educação profissional e tecnológica, pública e de qualidade prevista no PNE (PACHECO; LIMA, 2017, p. 501).

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano – é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas, que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional. Foi instituído pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008.

De acordo com os estudiosos dessa área:

Desde sua criação, o Projovem Urbano vem sendo considerado pelo Estado como política de 'inclusão social'. Entretanto, na última década, o programa tem sido conduzido através de caminhos controversos como política educacional, não consolidando os objetivos propostos (GASPAR, 2017, p. 144).

Para esse autor, o atual projeto, direcionado aos jovens e adultos trabalhadores urbanos, consolida novas formas de exploração. Nele, a inserção produtiva se caracteriza por diversos mecanismos que negam os direitos sociais.

O art. 15 destaca que o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra – atenderá a jovens com idade entre 18 e 29 anos, residentes no campo, que saibam ler e escrever e que não tenham concluído o ensino fundamental.

O programa visa a ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtiva dos povos do campo (MEC, 2008).

Com os objetivos de fortalecer e apoiar os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizantes, foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971/2009. Na opinião de Ferreira (2017, p. 301):

A escola do ensino médio deve tratar do trabalho sem necessariamente ser profissionalizante. Para tanto, o programa criado pelo MEC propôs apoiar financeiramente e fortalecer a gestão da escola, a formação dos professores e a participação e o protagonismo dos alunos por meio da instalação de fóruns.

O ProEMI é um programa de educação integral, propondo ensino por projetos no contraturno, e apresenta uma proposta de ensino flexível e dinâmico, considerando o conceito de trabalho como princípio educativo. Os documentos regulatórios, mais precisamente o Parecer CNE nº 11/2009 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB/2013), estabelecem as diretrizes e orientam a efetivação desse modelo de currículo para essa etapa de ensino. Conforme prescrito no Parecer nº 11/2009, do CNE:

A nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar. Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2009).

Do ponto de vista de uma nova configuração curricular, o ProEMI se configura em uma inovação sem alterar a LDBN nº 9.394/96 e disponibiliza que a própria comunidade organize seu currículo de acordo com seus anseios e suas necessidades.

Ainda na esteira das mudanças curriculares, em 2012, foi aprovada a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que definiu as DCNEM. Essas Diretrizes foram discutidas pelos segmentos das organizações científicas e demais movimentos, que militam pela educação secundária no Brasil.

Referente à formação dos professores(as) do ensino médio em 2013, o MEC, em parceria com as IES e as Secretarias Estaduais de Educação (SEDU), instituiu o Programa Nacional de Formação de Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM), com propostas de instalar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País.

A formação teve como público-alvo os professores que atuam no ensino médio. Foi proposto um curso de formação continuada composto por grupos de estudos, na escola, para aprofundamento e atualização de conceitos fundamentais que norteiam o ensino médio:

O PNEM, além de representar a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na elaboração e implementação de políticas, visando a elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, teve como objetivo a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio de escolas públicas (MORESCHO; DELIZOICOV, 2020, p. 49).

Esse programa de formação continuada possibilitou o engajamento da maioria dos professores/as que atuam no ensino médio, pois se configurou em formação em serviço, e os encontros formativos aconteceram no contexto escolar.

Do ponto de vista do investimento na educação básica, o FUNDEB substituiu o FUNDEF. Dessa forma, incluiu a educação infantil e o ensino médio no programa de manutenção e incentivo. O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência estabelecida para o período 2007-2020. No ano de 2020, foi regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

O FUNDEB representa um grande avanço no financiamento da educação pública brasileira, pois pode contribuir para a redução do analfabetismo e garantir a universalização do ensino básico (da educação infantil até o ensino médio), entretanto, essa política de vinculação dos recursos não garante um maior aporte de recursos para os municípios mais atrasados do ponto de vista educacional (CAMPOS; CRUZ, 2009, p. 372).

Em 2014, aconteceu a Conferência Nacional da Educação (CONAE), cujas discussões culminaram na elaboração do novo PNE de 2014 (PNE, 2014-2024). O resultado das discussões ocorreu nas conferências dos municípios e dos Estados e nas conferências nacionais, nas quais os segmentos vinculados à educação no País puderam debater e apresentar diagnósticos e metas para a educação com vistas à consolidação do Sistema Nacional de Educação:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante, segue-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo que formem um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2017, p. 43).

Nesse ínterim, políticas voltadas para as avaliações externas foram criadas, como, por exemplo, o IDEB, criado em 2005. Essa política de avaliação pode ser compreendida como uma resposta à lógica gerencialista voltada para resultados. Como afirma Ferreira (2017, p. 302): “A criação do Índice da Educação Brasileira (IDEB) segue essa mesma lógica, pois pode ser caracterizado como uma tecnologia que gera mais distorções do que benefícios para a compreensão da qualidade da educação brasileira”.

Como podemos perceber, a partir da aprovação da LDBN nº 9.394/96, inúmeros programas e projetos voltados para o ensino médio sinalizando a organização da educação profissional foram aprovados. Vivenciamos uma escola com um currículo carregado e voltado para várias frentes. Nesse sentido, o ensino médio segue uma linha de educação geral, técnico magistério, técnico concomitante e técnico profissional.

Não satisfeitos com essa organização, os governantes e associações empresariais decidiram realizar uma contrarreforma, que ocorreu em 2017, por meio da Medida Provisória nº 746/2016 transformada na Lei nº 13.415/17. Como afirma Cunha (2017, p. 378), “Com a argumentação de que o ensino médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns”, assunto que trataremos a seguir.

4.3 AS MUDANÇAS PROVOCADAS NO ENSINO MÉDIO COM A APROVAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017

As mudanças que vêm ocorrendo na organização do NEM, após a aprovação da Lei nº 13.415/17, serão consolidadas integralmente a partir do ano de 2022, quando encerra o prazo para a implementação prescrito na Lei.

Até então, essa reforma vem sendo experimentada por políticas que a antecedem como forma de política de fomento e de projetos-piloto. De acordo com Severino (2018, p. 58): “E é com a vida da sociedade que a legislação tem a ver! Com efeito, a Lei pretende ser a expressão do Direito, o qual, por sua vez, surgiu como tentativa de instauração de uma determinada ordenação do social”.

No caso dessa legislação, é com a vida dos estudantes, jovens e adolescentes do ensino médio que a Lei tem a ver. Como outras reformas já ocorridas, esta movimentou e transformou, em vários aspectos, essa etapa de ensino.

A reforma teve início com a aprovação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento, a qual visava à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral: “Art. 13. Fica instituída, no âmbito do MEC, a Política de Fomento³⁷ para a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Como política de fomento, entendemos ser “uma ação do governo para promover, favorecer, animar a implementação do novo ensino médio em tempo integral nas escolas brasileiras” (FRASSETO, 2020, p. 90).

Sendo assim, a Medida Provisória provocou intensos debates em torno da reforma do ensino médio em todo o País. Esses debates ocorreram com intensidade no campo intelectual e entre os pesquisadores dessa etapa de ensino, que, na sua maioria, desaprovam alguns aspectos dessa reforma.

Entre as principais críticas, está o repúdio à forma autoritária que orientou todo o processo, a edição da medida provisória aprovada em setembro de 2016 e a

³⁷A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do MEC para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

rápida discussão e aprovação do projeto de lei que reproduziu a medida provisória em fevereiro de 2017: “[...] tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil” (KUENZER, 2017, p. 336).

O MEC, por sua vez, intensificou a adesão das escolas ao novo programa, por meio da Portaria MEC nº 1.1145/2016 e da Portaria nº 727/2017. Um total de 502 escolas brasileiras, de todo o País, aderiram ao programa de fomento, que passou a se denominar Ensino Médio Integral de Tempo Integral (EMITI). As adesões ocorreram no final de 2016 para se iniciarem os trabalhos no ano de 2017. Para o ano de 2018, mais 449 escolas aderiram ao programa, somando um total de 951 escolas com EMITI (MEC, 2017, 2018).

As novas DCNEM foram atualizadas em 2018 pela Resolução nº 03/2018. Interessante notarmos que essa Resolução, apesar de orientar a organização curricular do NEM, traz o significado dos novos termos empregados nos documentos regulatórios do ensino médio: “Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução” (BRASIL, 2018). Com base nisso, a Resolução passa a discorrer sobre os termos formação integral; formação geral básica; itinerários formativos; unidades curriculares; arranjo curricular; competências; habilidades; e diversificação.

Essa Resolução ainda especifica os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia, cultura, sistemas de ensino e rede de ensino, e segue explicando vários termos utilizados nos textos da reforma. De acordo com Pacheco (2009, p. 386): “Perante a sociedade globalizada, urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais”. O autor chama a atenção sobre o instrumentalismo técnico, forjado pela ideologia da globalização, em um estilo de regulação.

A experiência das escolas que implementaram a política de fomento, denominada de EMITI, não foi totalmente positiva. Houve vários percalços no decorrer do caminho. Entre as dificuldades encontradas pelas escolas, estava a demora do envio de verbas, por parte do MEC, para reparos das estruturas e compras de materiais pedagógicos.

Por essa razão, algumas escolas desistiram do programa.³⁸ Outro motivo que dificultou foi a não adesão e permanência dos alunos na escola em tempo integral, pois estes preferiam trabalhar ou fazer outros cursos que permanecer na escola o dia inteiro.

No ano de 2019, não houve novas adesões ao programa de fomento, mas foi iniciada a implementação do NEM, com escolas-piloto, cujas diretrizes foram regularizadas pela Portaria nº 649/2018. Essa Portaria instituiu o Programa de Apoio ao NEM e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

Com base na Portaria nº 649/2018, foi elaborado o plano de implementação do NEM, que orienta as formas de oferta das escolas-piloto e especifica como será o apoio dado a essas escolas e os critérios de adesão. Dessa forma, no ano de 2020, ocorreram as adesões de escolas-piloto para a implementação do novo ensino médio, denominado com a sigla NEM.

O projeto Piloto do NEM atendeu ao que preconiza a Lei nº 13.415/17 e propôs a flexibilização da matriz curricular, dando oportunidade para as escolas optarem por aquela que melhor condiz com a sua realidade.

Para a implementação das escolas-piloto do NEM em 2020, foi possível optar por uma matriz de 31, 35 ou 50 horas semanais. O currículo proposto pela Medida Provisória e regularizado pelas Portarias Ministeriais trouxe novos componentes curriculares, como o Projeto de Vida, os Componentes Curriculares Eletivos (CCE) e o ensino-aprendizagem com foco no protagonismo juvenil; conseqüentemente, ampliou a carga horária, haja vista que essas escolas funcionam em tempo integral.

Referente ao currículo, imprescindível trazermos a ideia de um pesquisador dessa área. Para tanto, recorremos a Pacheco (2011, p. 378), que afirma:

Por mais que se defina e procure um consenso, currículo implica complexidade e conflito, construído no dissenso, já que sobre o conhecimento há várias perspectivas que traduzem as funções da escola. Deste modo, a questão central do currículo, porque não existe neutralidade em qualquer decisão que sobre ele seja tomada, processa-se em torno desta perene e essencial questão: qual é o conhecimento mais valioso?

Dessa maneira, entendemos que a questão curricular perpassa pela interferência dos contextos econômicos, políticos e culturais, haja vista que o currículo é determinado pelos sujeitos históricos.

³⁸No estado de Santa Catarina, cinco escolas não continuaram com o EMITI em 2019; entre elas, uma escola de Joinville: EEB Presidente Médici.

Em 2020, ano em que as escolas iniciaram a implementação do novo ensino médio como projeto-piloto, aconteceu o fechamento das escolas por conta da aplicação da Medida Provisória nº 954/2020, que estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.

A Lei nº 13.979/2020 dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, responsável pelo surto de 2019. Essas medidas de segurança proporcionaram, obrigatoriamente, o afastamento social e as escolas funcionaram de forma remota. Com isso, a implementação ficou prejudicada em razão da grande desigualdade tecnológica e social existente no Brasil.

Essas desigualdades implicaram estudantes sem acesso a computador conectado à *internet* e de professores sem familiaridade com a tecnologia, ocasionando enorme impacto no ensino e na aprendizagem.³⁹Diante dessa situação, apoiamos-nos em Boaventura Sousa Santos quando este afirma que, “para os moradores das periferias pobres do mundo, a actual emergência sanitária vem juntar-se a muitas outras emergências” (SANTOS, 2020, p. 19).

Mesmo com a pandemia, os Estados brasileiros mantiveram os prazos estabelecidos pelas equipes do MEC para a implementação do NEM. De acordo com as informações disponibilizadas pelo *site* oficial do MEC, no ano de 2020, aproximadamente 4.000 escolas desenvolveram projetos-piloto do NEM com ações de flexibilização curricular e carga horária de 1.000 horas anuais.

A previsão para o ano de 2020, para todos os Estados da Federação, era a apresentação da nova proposta curricular e do projeto pedagógico (PP). Por meio do Programa de Apoio a BNCC – Pró-BNCC, as 27 Secretarias Estaduais de Educação elaboraram o currículo do respectivo território (MEC, 2020).

Com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), publicou alguns materiais com o objetivo de contribuir e apoiar as Secretarias Estaduais de Educação. Entre esses materiais, elaborou o

³⁹A pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) surpreendeu o mundo, infectando a população inteira, e o Brasil não ficou isento disso. Essa situação impactou as nações em todos os aspectos – cultural e econômico – e, principalmente, a educação. Os estudantes ficaram em casa no ano de 2020 e, em 2021, retornam à escola em números reduzidos. Ainda, estamos em período pandêmico. A experiência com o fazer pedagógico nos leva a pensar em um resultado educacional catastrófico.

programa de apoio ao NEM, o documento orientador da Portaria nº 649/2018, bem como o guia de implementação do NEM. Também, foi elaborado o referencial curricular para a elaboração de itinerários formativos.

O MEC, ainda, estabeleceu prazos e ações a serem desenvolvidos pelos Estados a partir da aprovação da Lei, a contar a partir da aprovação da BNCC, para o ensino médio. Assim sendo, a agenda ficou estabelecida de acordo com as necessidades de cada Estado da Federação:

2019: foi realizada a revisão dos currículos e do Plano de Implementação entre outras ações;

2020: a revisão dos projetos políticos pedagógicos; formação dos professores; implementação do NEM nas escolas-piloto; elaboração de novos itinerários; e refinamento do plano de implementação;

2021: implementação do NEM nas escolas-piloto de acordo com o cronograma de implementação de cada Estado;

2022: Prazo final para a implementação. Todas as escolas devem implementar o NEM nas primeiras séries a partir de 2022.

Com essa organização, o MEC cumpre o que estabelece a Lei nº 13.415/2017 referente aos prazos para a implementação:

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Esse movimento dos Estados com os projetos de implementação do NEM não atinge o total de escolas brasileiras atuando com o ensino médio. Segundo o Censo 2020, o Brasil possui um total de 28.933 escolas, que oferecem o ensino médio. Dessa forma, cerca de 25 mil escolas não detêm conhecimento efetivo sobre as mudanças no ensino, haja vista que somente 4.000 aderiram ao programa-piloto em 2020.

Aproximadamente 25 mil escolas deverão implementar, em 2022, o NEM, de acordo com a agenda estabelecida pelo MEC. A preocupação em relação a menos de um ano para formação dos professores e adaptação das estruturas físicas e composição do quadro de profissionais para atuar, em razão das novas

exigências que a reforma propõe, possivelmente, será impactante, partindo do pressuposto das experiências já vividas com essa reforma. Nas mudanças sugeridas para o ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 inicia alterando o artigo 24, da LDBN nº 9.394/96, e estabelece:

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).

Sobre a ampliação da carga horária, Kuenzer (2017, p. 336) analisa da seguinte forma:

[...] a extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral.

É notável que a falta de condições para dar continuidade aos estudos obriga o jovem brasileiro a ingressar o mais cedo possível no mercado de trabalho, muitas vezes motivado pelas condições financeiras e estruturais da família. Estudar em tempo integral é uma proposta quase que inviável para a maioria dos jovens brasileiros.

Para o ensino médio noturno que contempla o estudante trabalhador e para a EJA, a Lei define que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta adequada às condições do educando.

Após mudar a carga horária do ensino médio, a Lei passou a interferir no currículo e alterou o artigo nº 26 da LDBN nº 9.394/96. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Sobre essa questão, a SED orienta as escolas para que a organização do currículo seja de forma integrada por área do conhecimento. Desse modo, o planejamento dos professores, também, deve ser integrado, ou seja, por projetos integradores.

Sobre essa determinação da Lei, recorremo-nos ao que diz a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC):

Ao iniciar o debate sobre as áreas do conhecimento e suas contribuições para a Educação Básica e a formação integral, são necessários alguns esclarecimentos. O primeiro diz respeito a uma compreensão largamente aceita entre os professores/as: a de que é preciso superar a fragmentação disciplinar. O segundo é a compreensão de que qualquer agrupamento é feito sob critérios que podem (e devem) ser criticados e colocados em suspensão em qualquer discussão (SC, 2014).

A PCSC propõe aos professores a compreensão sobre a necessidade de superar a fragmentação do ensino e, por outro lado, deixa livre para o debate em torno do trabalho interdisciplinar. Dessa forma, possibilita as reflexões no ambiente escolar. A Lei nº 13.415/17 deixa aberta a possibilidade de inclusão de novos componentes curriculares, caso seja necessário: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do CNE e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”. A possibilidade de incluir novos componentes curriculares é de praxe na legislação educacional brasileira e vem de encontro às teorias de flexibilização.

No artigo (35-A), a Lei nº 13.415/17 define que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do CNE, nas quatro áreas do conhecimento e suas tecnologias. Na interpretação de Cury *et al.* (2018, p. 63):

Esse detalhamento, subestima as orientações curriculares desenvolvidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, pelas Avaliações Externas, pelas Redes de Ensino, pelas escolas e pelos educadores. Despreza o desenvolvimento de um projeto educativo nacional fundado em uma concepção dinâmica e democrática de currículo que busca articular as experiências dos vários atores envolvidos na educação escolarizada com os conhecimentos científico, tecnológico, artístico, estético e cultural produzidos.

Para esses autores, um país que pensa que seus professores não sabem o que ensinar na sala de aula, sendo necessário especificar detalhadamente como faz a BNCC, representa uma elevada preocupação. Em detrimento a isso, há de se pensar em valorização e formação para essa classe considerada essencial para a construção de uma nação livre e democrática.

A parte diversificada dos currículos de que trata o *caput* do art. 26 da Lei nº 13.415/17, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir dos contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural. A parte diversificada do currículo compreende os CCE e o projeto de vida.

Uma das mudanças inversamente feitas pela Lei foi a seguinte: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Destacamos que esses componentes curriculares deixam de ser considerados obrigatórios com a nova legislação. Considerar “estudos e práticas” não condiz com uma estrutura organizada com temas específicos a serem aprofundados no decorrer do ensino médio, que possibilitem a garantia do direito da continuidade dos conhecimentos acumulados, haja vista que a Lei não especifica em que série deverão ser lecionados esses estudos e práticas, ficando isso a critério da rede de ensino ou da escola. Para Ferretti (2018, p. 30), “A Lei propõe o estudo de determinado tema não como conjunto de conhecimentos que constituem determinado campo do conhecimento”.

Sobre a língua estrangeira, a Lei exige a obrigatoriedade do estudo da língua inglesa e poderão ser ofertadas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Diferentemente dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, que serão obrigatórios em todo o percurso formativo do ensino médio, “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017).

Sobre essa questão, concordamos com os estudos e pesquisas realizados por Garcia e Czernisz (2017, p. 578):

As preocupações evidenciadas nos documentos da Unesco (2008) e da OCDE⁴⁰ e CEPAL⁴¹ (2017) aproximam-se, em nosso entendimento, daquelas que podemos observar na Lei 13.415/2017, que reforma o ensino médio. Verificamos a ênfase na aprendizagem de português e matemática, e atribuímos tal preocupação ao aferimento de índices de qualidade nas avaliações de larga escala.

40Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

41Comissão Econômica para a América Latina.

De acordo com esses autores, a reforma do ensino médio foi influenciada, também, pelos organismos internacionais, pois os indícios estão presentes nos documentos dessas organizações. No interior desses organismos, criam-se outras frentes de organização, como, por exemplo, o movimento denominado de “GERM – *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais” (HYPOLITO, 2019, p. 189).

De acordo com Hypolito (2019, p. 193), dois documentos do Banco Mundial são importantes para evidenciar outros aspectos desse projeto e para relacioná-lo com uma agenda mais ampla de reformas: “Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” e o outro documento denominado “Um ajuste justo, análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Esses documentos, elaborados pelo Banco mundial, encontram ecos substancialmente na BNCC e na reforma do ensino médio de 2017.

Seguindo a lógica da reforma feita pela Lei nº 13.415/17, a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do ensino médio segundo a definição dos sistemas de ensino. Isso significa afirmar que a matriz curricular a ser organizada pelas Secretarias Estaduais de Educação deve contemplar o estudo por área do conhecimento e efetivar a metodologia interdisciplinar conforme estabelecido no Art. 36 da referida Lei.

Nessa perspectiva, diminui-se a carga horária da base comum para se aumentar a carga horária dos componentes flexíveis em que estão contemplados o projeto de vida e os componentes eletivos bem como a segunda língua estrangeira.

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotarem um trabalho voltado para a construção do projeto de vida daquele e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O projeto de vida é um novo componente curricular, que entra no currículo do ensino médio e visa a integrar o conhecimento com os aspectos da vida cotidiana bem como com a identidade do estudante enquanto pessoa, a correlação com o trabalho e o projeto para o futuro.

A proposta ora apresentada utiliza algumas categorias como educação integral, educação de qualidade, formação humana, mas não faz o enfrentamento em relação às disputas entre uma formação humana e uma formação restrita para o trabalho imediato. Entendemos que a concepção de formação humana remete a uma educação de qualidade para todos, criando

as condições para a sua materialidade e, portanto, combatendo as desigualdades (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 579).

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 *online* de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; e II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Dessa forma, o art. 36, da LDBN nº 9.394/96, passou a vigorar com as seguintes alterações: art. 36 - o currículo do ensino médio será composto pela BNCC 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.

A Lei flexibiliza a organização das áreas do conhecimento ao afirmar que esta será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Desse modo, as redes federais, estaduais e particulares poderão organizar seus currículos da forma que lhe for condizente. A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V, do capítulo 36, ao tratar das áreas do conhecimento.

Conforme analisa Kuenzer (2017, p. 336): “A tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas”. Dessa maneira, a Lei poderá contribuir com a diminuição dos conhecimentos históricos acumulados, levando a um esvaziamento do conhecimento do estudante. A Lei, ainda, define que os sistemas de ensino, mediante a disponibilidade de vagas na rede, possibilitem ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo.

Com relação ao itinerário de formação técnica, a Lei define que, “A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

A oferta de formação técnica e profissional à que se refere a Lei, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo CEE, homologada pelo secretário estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino:

Considera-se que essa proposta remete à educação profissional da década de 1940, quando o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, em resposta ao crescente processo de industrialização, promulga um pacote de normatizações para a educação brasileira, das quais ficaram famosos os decretos das leis orgânicas (COUTINHO; COSTA, 2018, p. 12).

De acordo com Coutinho e Costa (2018, p. 13), a Lei nº 13.415/2017 não impede o acesso aos cursos de graduação: “Como feito na Reforma Capanema, entende-se que uma formação fragmentada, compartilhada em itinerários formativos, pode dificultar a verticalização daqueles sujeitos que optarem pela formação profissional”.

As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilita o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

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

I - demonstraco prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Sobre os itinerários formativos, a Lei determina que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional. Quanto  atuação dos profissionais no itinerário formativo técnico, a Lei determina que:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins  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; V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Sendo assim, o art. 61, da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, também passou por alterações. Vejamos os questionamentos e constatações feitas por Coutinho e Costa (2018, p. 16) sobre o notório saber.

Concebe-se que a permissividade do notório saber nos cursos técnicos é um modo silencioso de desqualificar a profissão docente e, sobretudo, de adiar a urgência de implementar políticas de Estado para fomentar a formação de professores, reforçando a profissionalidade da docência como quesito mínimo necessário para exercer a profissão. Afinal, ninguém se torna médico, engenheiro, advogado, por notório saber. Então, por que ser conivente com a permissividade da docência poder ser exercida por profissionais das mais diversas áreas, sem, contudo, se formar para a profissão de professor?

Referente à avaliação, a Lei n 13.415/2017 afirma que a União estabelecer os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC. Com o objetivo de regulamentar a referida Lei, o CNE aprovou, em 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CEB n 03/2018 atualizando as DCNEM. Essa Resolução orienta sobre a organização do currículo a ser implementado nas redes de ensino. Isso será discutido na organização do estado de Santa Catarina, a seguir.

4.4 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A proposta de reforma do ensino médio no estado de Santa Catarina já vinha sendo discutida antes da aprovação da Lei nº 13.415/2017. O processo teve início com a reformulação da proposta curricular do Estado no ano de 2014, quando propõe, para a discussão, que

[...] as propostas pedagógicas das escolas, organizadas na perspectiva da Educação Integral, devem considerar a possibilidade concreta de ultrapassar as fronteiras do conhecimento e dos saberes. Assim, tomando por base essa concepção, é importante que as redes de ensino pautem seus projetos em alguns arranjos/movimentos curriculares mais integradores, e entre eles a democratização da gestão dos processos educativos pela valorização e fortalecimento do trabalho coletivo (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

A PCSC, reelaborada no ano de 2014, trouxe, em seu horizonte, a reforma do ensino médio ao organizar o ensino por área do conhecimento e pautando-se no conceito de ensino integral.

Com a perspectiva flexível no horizonte, em consonância com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, foi implementado, na rede de ensino catarinense, o programa denominado Ensino Médio Integral e em Tempo Integral (EMITI), criado pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que instituiu o programa de fomento para a implementação do NEM.

No ano de 2017, foi desenvolvido em 15 escolas, em parceria com o Instituto Ayrton Senna⁴²e com o apoio do Instituto Natura. Esses Institutos foram responsáveis pela capacitação do pessoal da SED, da CRE e de todos os professores e gestores das unidades escolas, que aderiram a esse programa.

No ano de 2018, outras 19 escolas foram incluídas no EMITI, somando um total de 34 escolas com o programa em todo o Estado. Porém, em razão das dificuldades encontradas em cada realidade escolar, cinco escolas desistiram do programa em 2019, permanecendo um total de 29 escolas, que se encontram em fase de terminalidade do EMITI em razão da implementação do NEM, que se iniciou em 2020 em 120 escolas catarinenses.

⁴²O Instituto Ayrton Senna foi responsável pela formação dos professores e técnicos da Secretaria de Educação das Coordenadorias Regionais de Educação.

O currículo do programa EMITI em Santa Catarina foi organizado da seguinte forma: Língua Portuguesa e Matemática, ampliação de três para sete aulas semanais, carga horária para orientação da elaboração do Projeto de Vida dos alunos, Projeto de Intervenção e Pesquisa e para Estudos Orientados, além de dez aulas semanais para planejamento, sendo cinco aulas para o planejamento integrado coletivo, e cinco aulas para as áreas do conhecimento.

Sendo um programa de fomento, conta com uma estrutura de pessoal exigida no plano de desenvolvimento de cada escola. Por esse motivo, o EMITI conta com a disponibilização de um profissional com dedicação exclusiva para coordenar o programa na escola e com um orientador de convivência. O Quadro 21 demonstra a matriz curricular do EMITI em Santa Catarina.

Quadro 21 – Matriz curricular do ensino médio integral em tempo integral do estado de Santa Catarina

Matriz/Curso: 3086 – Ensino Médio Integral – EMITI		Área de ensino: Ensino Médio	
Tipo da Matriz: Ensi. Médio em tempo integral	Tipo funcio.: Regular	Perío. Diário: Diurno	Perío. Anual: Anual
Área de contratação: tur.:	Aula em min.:	Semanas letivas:	Quant. alun.
Ensino Médio	48	40	0
Etapas:	Aula semanais:	Área p/aluno:	Total C.H.:
1ª Série	50	1.66	1.792
Disciplinas:	C.H.:	Aulas/Horas:	Tipo Disciplina:
255 – Biologia	64	2	Regular
301 – Matemática	224	7	Regular
302 – Geografia	64	2	Regular
304 – História	64	2	Regular
307 – Educação Física	96	3	Regular
319 – Língua Estrangeira – Inglês	64	2	Regular
320 – Língua Estrangeira – Espanhol	64	2	Ling. Estrang.
321 – Língua Estrangeira – Francês	64	2	Ling. Estrang.
322 – Língua Estrangeira – Italiano	64	2	Ling. Estrang.
323 – Língua Estrangeira – Alemão	64	2	Ling. Estrang.
401 – Língua Portuguesa e Literatura	224	7	Regular
437 – Sociologia	64	2	Regular
475 – Física	64	2	Regular
513 – Química	64	2	Regular
536 – Filosofia	64	2	Regular
628 – Arte	64	2	Regular
3866 – Projeto de Vida	64	2	Reg. Só aluno
3867 – Projeto de Intervenção e Pesquisa	128	4	Reg. Só aluno
3868 – Estudos Orientados	160	5	Reg. Só aluno
4055 – Arte, Cultura e Tecnologias/Informática	64	2	Regular
Etapas:	Aula semanais:	Área p/aluno:	Total C.H.:
2ª Série	50	1.60	1.792

Disciplinas:	C.H.:	Aulas/Horas:	Tipo Disciplina:
255 – Biologia	64	2	Regular
301 – Matemática	224	7	Regular
302 – Geografia	64	2	Regular
304 – História	64	2	Regular
307 – Educação Física	96	3	Regular
319 – Língua Estrangeira - Inglês	64	2	Regular
320 - Língua Estrangeira - Espanhol	64	2	Ling. Estrang.
321 - Língua Estrangeira - Francês	64	2	Ling. Estrang.
322 - Língua Estrangeira - Italiano	64	2	Ling. Estrang.
323 - Língua Estrangeira - Alemão	64	2	Ling. Estrang.
401 – Língua Portuguesa e Literatura	224	7	Regular
437 – Sociologia	64	2	Regular
475 – Física	64	2	Regular
513 – Química	64	2	Regular
536 – Filosofia	64	2	Regular
628 – Arte	64	2	Regular
3866 – Projeto de Vida	64	2	Reg. Só aluno
3867 – Projeto de Intervenção e Pesquisa	128	4	Reg. Só aluno
3868 – Estudos Orientados	160	5	Reg. Só aluno
4055 – Arte, Cultura e Tecnologias/Informática	64	2	Regular
Etapa:	Aula semanais:	Área p/aluno:	Total C.H.:
3ª Série	50		1.792
Disciplinas:	C.H.:	Aulas/Horas:	Tipo Disciplina:
255 – Biologia	64	2	Regular
301 – Matemática	224	7	Regular
302 – Geografia	64	2	Regular
304 – História	64	2	Regular
307 – Educação Física	96	3	Regular
319 – Língua Estrangeira - Inglês	64	2	Regular
320 - Língua Estrangeira - Espanhol	64	2	Ling. Estrang.
321 - Língua Estrangeira - Francês	64	2	Ling. Estrang.
322 - Língua Estrangeira - Italiano	64	2	Ling. Estrang.
323 - Língua Estrangeira - Alemão	64	2	Ling. Estrang.
401 – Língua Portuguesa e Literatura	224	7	Regular
437 – Sociologia	64	2	Regular
475 – Física	64	2	Regular
513 – Química	64	2	Regular
536 – Filosofia	64	2	Regular
628 – Arte	64	2	Regular
3866 – Projeto de Vida	64	2	Reg. Só aluno
3867 – Projeto de Intervenção e Pesquisa	128	4	Reg. Só aluno
3868 – Estudos Orientados	160	5	Reg. Só aluno
4055 – Arte, Cultura e Tecnologias/Informática	64	2	Regular

Fonte: SIGESC/SED/SC. Elaborado pela autora.

Essa matriz curricular bem como as demais matrizes da rede estadual de ensino de Santa Catarina contemplam o atendimento especializado com o segundo professor, professor intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e professor bilíngue para todas as etapas de ensino. Os componentes curriculares Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados foram

classificados como “Núcleo Articulador” dentro da estrutura do programa no Estado. Dessa forma, os planejamentos deveriam perpassar por esses componentes.

O EMITI foi um programa que possibilitou averiguar possíveis problemas na implementação do NEM. Com a experiência do tempo integral, foi possível perceber que, para a juventude do século XXI, não lhe agrada permanecer o período integral dentro de uma escola. Por mais atraente que seja a escola e por mais variado que seja o currículo, o jovem prefere alçar outros vãos em paralelo aos seus estudos.

Para além dessa situação, existem jovens que dependem do emprego para ajudar a família. Portanto, o tempo integral se torna inviável para esses estudantes trabalhadores. Essa experiência⁴³ foi fundamental para que medidas fossem tomadas em relação à matriz curricular do NEM, que passa a ter outras opções de tempo.

Seguindo a agenda estabelecida para a implementação, a equipe da SED, junto às 120 escolas que aderiram ao novo ensino médio em 2020, elaborou o documento denominado de portfólio. Nele, encontram-se os CCE, que integram a parte flexível do novo currículo do ensino médio e os denominados Itinerários Formativos. Os eixos que compõem os CCE são voltados para habilidades variadas e estruturados por diferentes focos pedagógicos, dividindo-se em investigação científica, mediação e intervenção sociocultural, processos criativos e empreendedorismo, e têm carga horária semestral.

Os estudantes de cada escola-piloto escolheram seus próprios componentes eletivos por meio de uma escuta realizada pelas escolas no final do ano de 2019. Os componentes curriculares mais votados pelos alunos, integraram a parte flexível do currículo de cada escola. Dessa maneira, o NEM tem uma carga horária maior, currículo mais flexível organizado por áreas do conhecimento, no lugar de disciplinas, e volta-se com maior intensidade para o trabalho pedagógico com foco nas competências e habilidades definidas pela BNCC.

No estado de Santa Catarina, a agenda estabelecida para a implementação do NEM será cumprida, portanto, no início do ano letivo de 2022. Todas as escolas que oferecem o ensino médio iniciarão com a nova proposta. Para o secretário estadual de Educação, “Santa Catarina aderiu ao novo ensino médio compreendendo que esta é a forma de aprendizado que realmente irá preparar os

⁴³Essas experiências foram coletadas a partir dos relatórios das escolas que implementaram o EMITI bem como do número de desistência, evasão e transferências para outra escola.

jovens para o futuro, tanto na vida acadêmica quanto na formação técnica, se assim preferirem” (UGGIONI44, 2020, s/p). No estado de Santa Catarina, a mudança será gradativa; ou seja, as escolas atuarão com o regime de terminalidade da matriz do ensino médio vigente no currículo do Estado.

Ainda de acordo com a agenda de implementação, está contemplada a elaboração do currículo. Para esse fim, a SED de SC realizou um processo seletivo estadual e selecionou 250 educadores para a elaboração do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio (CBTCEM). O currículo propõe, para as escolas da rede estadual, a organização dos Itinerários Formativos por Projeto de Vida, CCE, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento.

O currículo do território catarinense ficou pronto no final de 2020 após a realização de vários encontros virtuais e presenciais entre os educadores, que compõem o grupo de elaboração. Ele foi aprovado pela Resolução CEE/SC nº 004/2021. Nele, constam três modelos de matrizes curriculares para o ensino médio, e as escolas poderão fazer suas escolhas. Os modelos das matrizes ficaram, assim, discriminados:

Quadro 22 – Modelos de Matriz Curricular do NEM Santa Catarina

Matriz curricular 1	
Horas-aula anuais:	1.000 horas anuais / total de 3.000 horas
Horas-aulas semanais:	31 horas-aulas semanais
Opção 1:	4 dias de 6 horas-aulas diárias + 1 dia de 7 horas-aulas diárias.
Opção 2:	4 dias de 5 horas-aulas + 1 dia de 11 horas-aulas diárias
Matriz curricular 2	
Horas-aula anual:	1.120 horas anuais / total de 3.360 horas
Horas-aulas semanais:	35 horas-aulas semanais
Opção 1:	3 dias de 5 horas-aulas diárias + 2 dias de 10 hora horas-aulas diárias.
Matriz curricular 3	
Horas-aula anual:	1.408 horas anuais / total de 4.224 horas
Horas-aulas semanais:	44 horas-aulas semanais
Opção 1:	4 dias de 10 horas-aulas diárias + 1 dia de 4 horas-aulas diárias.
Opção 2:	3 dias de 10 horas-aulas + 2 dia de 7 horas-aulas diária

Fonte: SC/2021. Elaborado pela autora.

Cada uma das matrizes curriculares traz uma observação sobre a organização dos Itinerários Formativos, que compõem as matrizes curriculares do NEM em Santa Catarina e orienta sobre a oferta do componente curricular projeto de

vida e a segunda língua estrangeira e destaca os CCE e as trilhas de aprofundamento. Esses itinerários se diferem na forma de oferta de acordo com cada uma das matrizes curriculares; ou seja, dependendo da matriz pela qual a escola optar, será uma forma de oferta.

Em se tratando de organização curricular, vale destacarmos que a história da elaboração das propostas curriculares de Santa Catarina ocorreu de forma participativa, utilizando-se como teoria interpretativa a concepção histórico-cultural nas perspectivas de Vygotsky. Com a promulgação da Constituição de 1988, a partir do plano de ação da Secretaria de Estado de Educação 1988/1991, desencadearam-se, em todo o Estado, movimentos de estudos para a elaboração da nova proposta curricular, vindo esta a ser aprovada em 1991.

Com a aprovação da nova LDBN nº 9.394/96 e por consequência da aprovação dos PCN, Santa Catarina voltou a discutir o currículo. Na segunda edição da Proposta Curricular, é reafirmado o pensamento histórico-cultural sob as motivações do Congresso Internacional de Educação realizado em 1996, que possibilitou discutir, em âmbito estadual, questões atuais relacionadas à pedagogia histórico-cultural.

A Proposta Curricular de 1998 traz o conceito de homem como “[...] social e histórico [...] No seu âmbito teórico, isto significa ser resultado de um processo histórico, conduzido pelo próprio homem” (PCSC, 1998, p. 15).

A versão da Proposta Curricular de 2005 teve o objetivo de aprofundar a importância e o trabalho com temas recorrentes da contemporaneidade como alfabetização com letramento, educação e infância, educação de jovens, educação de trabalhadores, educação e trabalho e ensino noturno. Discutida e elaborada coletivamente, a PCSC 2005 tem uma concepção epistemológica bem definida ao afirmar que:

A opção teórica foi feita desde o início, pela abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético, por compreender que somente por um processo dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo que são determinados por ela (PCSC, 2005, p. 10-11)

Com os movimentos acelerados que vêm ocorrendo na educação, as novas concepções, as diversidades e a inclusão de novas tecnologias, foi necessário atualizar a proposta curricular. A atualização da proposta curricular se torna, assim,

essencial em face do conjunto das diretrizes e das demandas orientadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e se orienta por três fios condutores: 1) perspectiva de educação integral, referenciada em uma concepção multidimensional de sujeito; 2) concepção de percurso formativo visando a superar o etapismo escolar e a razão fragmentária que ainda predomina na organização curricular; e 3) atenção à concepção de diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades de educação (PCSC, 2014, p. 20).

A Proposta Curricular de 2014 estabeleceu uma base firme colocando a diversidade como princípio educativo e as áreas do conhecimento como norteadoras da educação integral, e superando o ensino fragmentado: “[...] escolhemos fazer um percurso de pensá-las agrupadas em ‘áreas’ do conhecimento como um exercício inicial para caminharmos na compreensão de uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado” (PCSC, 2014, p.93).

Dessa maneira, podemos afirmar que as 120 escolas-piloto que aderiram ao NEM tinham informações concretas sobre a reforma do ensino médio prevista na Lei nº 13.415/17, com base nos estudos e reflexões da Proposta Curricular de 2014 e, dessa forma, poderão servir de apoio às demais escolas, que, a partir do ano de 2022, de acordo com o plano de implementação, estejam atuando com esse novo currículo.

4.5 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 NAS ESCOLAS DE JOINVILLE/SC: O QUE DIZEM OS GESTORES EDUCACIONAIS

Em Joinville, a implementação do NEM foi iniciada ainda no final de 2016. Todavia, a experiência de ensino integral e de tempo integral vinha sendo desenvolvida com o ProEMI desde o ano de 2013. A participação no ProEMI contribuiu para uma compreensão mais assertiva com o NEM, primeiramente com o Programa de Ensino Médio Integral e em Tempo Integral (EMITI).

Foram três escolas indicadas⁴⁴ para iniciarem o programa EMITI no ano de 2017: EEB Presidente Médici, EEB Engenheiro Annes Gualberto e EEB Senador Rodrigo Lobo. No decorrer da implementação do programa, foram surgindo algumas

⁴⁴A indicação é feita pela Coordenadoria Regional de Educação e a escola decide pela adesão ou não ao programa.

dificuldades, como, por exemplo, a estrutura física da escola, haja vista que o EMITI é um programa de tempo integral.

Dessa forma, a escola deve oferecer mecanismos incentivadores para que o jovem queira permanecer nela o tempo todo; por exemplo, uma boa quadra coberta para as práticas esportivas, um refeitório adequado para a alimentação e, principalmente, uma área de lazer e convivência para que o jovem tenha opções para se manter entusiasmado com as atividades escolares e, assim, evitar que ocorra no que afirma Charlot (2013, p. 59): “Entre esses problemas, cabe destacar o da nova relação com o saber: há cada vez mais alunos que vão à escola apenas para ‘passar de ano’, sem encontrar nela sentido nem prazer”. De fato, a preocupação com o saber deve ser a prioridade da escola e em despertar no educando o engajamento nas atividades intelectuais, que lhe propiciem sentido e prazer ao realizá-la.

Foram esses, entre outros motivos, como a falta de adesão dos alunos, que levaram a EEB Senador Rodrigo Lobo a não iniciar o programa. A EEB Presidente Médici aderiu ao EMITI, porém não ao NEM como escola-piloto em 2020. Essa decisão pode ser considerada reflexo dos desafios encontrados na implementação do programa de fomento.

As experiências com o EMITI possibilitaram uma grande mobilização bem como uma aproximação efetiva entre os técnicos da Coordenadoria de Educação com a escola, haja vista que esse programa exige acompanhamento frequente nas reflexões, nos planejamentos integrados e nas formações junto às escolas.

Esse movimento foi bastante positivo, pois a troca de experiências entre escola e coordenadoria contribuiu com o crescimento dos profissionais da educação e serviu para se quebrarem paradigmas, impregnados, historicamente, nessa relação escola e CRE.⁴⁵ O acompanhamento da CRE se dava nos encontros de planejamentos integrados, que se realizavam às quintas-feiras,⁴⁶ nos acompanhamentos em sala de aula com os professores e na formação continuada realizada pela escola em parceria com a CRE.

⁴⁵Culturalmente, o pessoal da Coordenadoria é visto como fiscalizador, mas, com esse jeito de estar junto, constantemente presente na escola, estabeleceram-se vínculos com os professores, que passaram a ter outro olhar. Ainda, existe esse conceito, porém houve crescimento significativo na tomada de consciência sobre a unidade no processo educativo.

⁴⁶Na Matriz Curricular do Programa EMITI, garantem-se cinco horas de planejamento integrado (PIC), duas horas para o planejamento por área (PAC) e mais as horas de planejamento individual do professor.

Como política experimental, podem ser consideradas em Joinville as experiências com o ProEMI, cuja metodologia se assemelha com a estrutura do NEM, que também é ofertado em tempo integral em algumas escolas-piloto. O EMITI está em fase de terminalidade em razão da implementação da Lei nº 13.415/17, lei da reforma do ensino médio.

A implementação da Lei nº 13.415/17 em Joinville teve início em 2020 com três escolas-piloto; 47 cujas escolas já haviam passado por experiências dos programas citados anteriormente: a EEB Jandira D'Ávila e a EEM Deputado Nagib Zattar, experiência com o ProEMI, e a EEB Engenheiro Annes Gualberto, com a experiência do EMITI.

O trabalho com o NEM, no ano de 2020, foi bastante desafiador, uma vez que, em razão da pandemia do coronavírus (Covid-19), as escolas foram fechadas e o ensino se tornou em ensino remoto 100% *online*. Mesmo assim, foi iniciada a implementação com um total de 15 turmas da 1ª série, somando, aproximadamente, 495 alunos.

No ano de 2021, as turmas somam 19 e o total de 550 alunos. Somando com as turmas do ano de 2020, que estão na 2ª série, existe um total de 24 turmas, com 1.045 alunos cursando o NEM em Joinville.

As escolas-piloto atuam com diferentes matrizes curriculares: a EEB Jandira D'Ávila optou pela matriz de 35 horas semanais; a EEB Eng. Annes Gualberto e a EEM Dep. Nagib Zattar optaram pela matriz de 31 horas semanais.

Essas escolas-piloto estão localizadas na mesma região do município de Joinville, porém cada escola tem suas especificidades e sua forma de organicidade. Por esse motivo, os desafios e as conquistas se definem de acordo com os direcionamentos de cada uma das escolas.

A partir desse momento da tese, valemo-nos da pesquisa empírica realizada com os professores, gestores e assessores das três escolas-piloto de Joinville. Na escuta dos professores, percebemos essa especificidade de cada escola bem como os anseios e concepções perante o NEM.

A pesquisa foi realizada com três grupos envolvidos na implementação do NEM: o grupo de professores; o grupo de gestores e os técnicos da CRE. A pesquisa com a equipe gestora da escola foi respondida por três gestores, três coordenadores do programa na escola, que também são assessores da gestão escolar, e uma supervisora educacional.

Vinte por cento dos participantes da pesquisa têm entre 30 e 39 anos; 40%, entre 40 e 49 anos; e 40%, entre 50 e 59 anos de idade. Portanto, observamos um público, em termos de idade e permanência no trabalho, bastante promissor, tendo em vista as mudanças na aposentadoria, proporcionadas pela reforma da previdência, que alterou a idade e o tempo para se adquirir a aposentadoria.

A formação inicial desses participantes da pesquisa ficou entre os cursos de Pedagogia, Sociologia, Ciências Biológicas, Letras e História: 40% possuem mestrado e 60%, cursos de especialização.

O tempo de trabalho na rede estadual de ensino ficou assim distribuído: 10% entre um e cinco anos e 11 meses; 10% entre seis e dez anos; 10% entre 26 e 35 anos; e 70% atuam na rede estadual de ensino entre 11 e 25 anos. Esses dados revelam que todos os envolvidos na pesquisa vivenciaram experiência com os programas anteriores à implementação, haja vista ao tempo que atuam na rede estadual de ensino.

A primeira pergunta discutida com os gestores foi: considera que a reforma do ensino médio é necessária? Oitenta por cento afirmam que concordam totalmente com a reforma; 10% consideram necessária a reforma, porém não da forma como está sendo realizada; e 10% pensam que será difícil essa reforma se concretizar. Programa, como o Ensino Médio Inovador (ProEmi), sustentaria os anseios dos estudantes, sem a necessidade de uma reforma com a magnitude feita pela Lei nº 13.415/17, já que o fio condutor dos trabalhos no ProEmi, de acordo com o documento oficial, é com base nos conceitos de “ciência, cultura e trabalho”, “sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2009).

Dessa forma, se fossem contemplados todos os esforços solicitados pelo documento orientador desse programa, este daria conta das mudanças necessárias ao ensino médio. Ocorre que o programa ficou restrito a algumas escolas e, pela sua natureza “programa”, não teve continuidade.

Esse programa já apresentava bons resultados tanto na dinâmica escolar como na formação dos estudantes. Em pesquisa realizada por Silva (2016, p. 104), os professores

[...] apontam como muito positivos a redução dos índices de reprovação e de abandono, o fortalecimento da autonomia e do senso crítico mediante 'maior contato entre os professores e alunos', a troca de experiências com outras áreas de estudo, a possibilidade de através de vários projetos transformar os alunos em protagonistas.

Essas afirmações comprovam que o ProEmi foi uma política que deu bons resultados. Ela poderia ser ampliada para todas as escolas do País. Com os investimentos necessários e com formação e contratação de professores habilitados, já estaríamos adiantados na formação da juventude, pois, em relação ao que propõe o programa, os resultados foram tímidos como afirma a autora a seguir:

O ProEMI tenha sido capaz de provocar mudanças relativamente tímidas no que diz respeito à pretendida reestruturação curricular do Ensino Médio, o estudante se constitui no grande beneficiário das mudanças dele derivadas, pois em todos os casos se afirma que houve uma alteração positiva na atitude dos jovens com relação à escola (SILVA, 2016, p. 105).

Na continuidade, utilizaremos as duas entrevistas realizadas com os técnicos da CRE de Joinville, que atuam na implementação do NEM junto às escolas. As entrevistas foram realizadas com o supervisor e a integradora de educação básica. Na ocasião da entrevista, solicitamos aos técnicos da CRE que nos respondessem à seguinte indagação: quais são os principais desafios encontrados na implementação do novo ensino médio? Obtivemos a seguinte resposta: “Infraestrutura das escolas, qualificação dos professores com relação à parte flexível, comprometimento dos profissionais envolvidos na implementação para garantir a efetivação da proposta do Novo Ensino Médio” (IEB⁴⁷). Na percepção do outro técnico entrevistado, o maior desafio foi a “Infraestrutura, tempo de permanência, aligeiramento na implementação em sua totalidade. Dessa forma tende ao fracasso” (SEB⁴⁸).

As questões estruturais das escolas é um fator de grande relevância. Ao implementar uma política que sugere um tempo estendido de permanência do estudante na escola, a escola precisa ser atrativa para que o estudante se sinta à vontade e goste de ficar na escola. Outros fatores, como, formação continuada e comprometimento dos profissionais envolvidos, são as contradições encontradas no seio escolar. Por isso, a visão sobre a reforma ainda está restrita a alguns

⁴⁷Utilizaremos essa sigla para indicar o “Integrador de Educação Básica”.

⁴⁸Utilizaremos essa sigla para indicar o “Supervisor de Educação Básica”.

profissionais. Nesse sentido, há de se criar um ambiente de consenso entre a comunidade escolar.

Essa mesma pergunta foi encaminhada para os gestores via formulário do *Google Form*. Organizamos as respostas no Quadro 23 para melhor sintetização das respostas e posterior discussão.

Quadro 23 – Principais desafios encontrados na implementação do NEM em Joinville/SC

Respondente	Resposta
Gestor 1	Grade curricular, aulas contraturno, quem estuda e trabalha, aulas do noturno, pouca formação para os professores.
Gestor 2	A carga horária ampliada em escolas que a comunidade ainda depende financeiramente do trabalho dos adolescentes para completar a renda familiar. Com isso, o adolescente optou em estudar no período noturno. Formação pedagógica docente, criar o hábito de leitura e estudos com a equipe e, por fim, a adequação da estrutura escolar.
Gestor 3	Proposta do novo currículo, mudança de conteúdo, infraestrutura da escola, formação técnica e profissional e aumento da jornada escolar.
Assessor 1	Desenvolver uma comunidade mais parceira da escola, formação para os professores e infraestrutura adequada ao Novo Ensino Médio.
Assessor 2	Integração entre as áreas de conhecimento.
Assessor 3	Compreender que mais tempo na escola não significa apenas ampliação da jornada de estudo. A mudança de pensamento no processo educativo é um dos principais desafios tanto para os professores como para a nossa sociedade.
Supervisor	É a aceitação dos profissionais da educação em sair de uma estrada a qual já conheciam e partir para um caminho novo, onde precisam construir juntos com todos os sujeitos da sua comunidade escolar.

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme original.

As respostas dos gestores sobre os desafios encontrados na implementação do NEM trazem temas possíveis de uma grande reflexão sobre essa política ao trazer presente a questão do aluno trabalhador, ter que estudar no contraturno; e a formação para os professores e profissionais da educação, mostrando as fragilidades da compreensão sobre a política. Outro assunto levantado foi a dificuldade em sair da zona de conforto e aceitar o novo bem como o trabalho com as áreas do conhecimento.

A estrutura física das escolas, também, não passou despercebida dos gestores, assunto que deve ser assumido urgentemente pelo Estado, para que seja possível a implementação do NEM.

A segunda pergunta que norteou a entrevista com os técnicos da CRE foi sobre os CCE. No momento, perguntamos a opinião dos técnicos sobre esses novos componentes. “Os Componentes Eletivos permitirão aos estudantes conhecerem diferentes áreas do conhecimento e, sendo assim, espera-se que tenham mais segurança para fazerem suas escolhas” (IEB). Na opinião do supervisor de educação básica, os componentes eletivos são a principal diferença do NEM, porém será difícil a implementação; por outro lado, afirma ser importante para a flexibilização do currículo: “Acho o diferencial da atual proposta difícil implementar, mas importante na flexibilidade do currículo” (SEB).

A parte flexível da reforma do ensino médio contempla os CCE, que são componentes em que a escola, de acordo com as suas possibilidades, disponibiliza aos estudantes, e estes escolhem de quais necessitam ou que preferem cursar no decorrer do semestre:

Estes componentes figuram, também, como pontos centrais do currículo do ponto de vista da integração curricular, uma vez que podem relacionar duas ou mais áreas de conhecimento, temas contemporâneos transversais e/ou conhecimentos da formação técnica e profissional (SC/CBTCEM, 2021).

No Quadro 24, são apresentadas as respostas dadas pelos gestores.

Quadro 24 – Sobre os componentes curriculares eletivos

Respondente	Resposta
Gestor 1	Acho bem importante para os alunos, uma vez que, vai dar mais conhecimento com as áreas afins.
Gestor 2	Esse é o diferencial do NEM
Gestor 3	Buscar ampliação de conhecimento e ofertar a oportunidade para o estudante construir a própria trajetória escolar
Assessor 1	Desenvolver de forma integral enriquece a trilha de conhecimento do estudante e propicia o protagonismo juvenil.
Assessor 2	São muito importantes
Assessor 3	Deve ser de flexibilidade, inovação e que inspire os estudantes a serem protagonistas dentro da sua trajetória escolar. Acredito e confio em novas metodologias ativas que articulem com as competências gerais.
Supervisor	É um grande passo para o aprofundamento do conhecimento. Fazendo valer o protagonismo

	do estudante, no quesito que possa escolher a trilha de seu interesse, tornando assim mais significativo o aprendizado.
--	---

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme o original.

De forma geral, os CCE são vistos como um diferencial da reforma. De fato, eles o são. Eles favorecem o aprofundamento, são componentes curriculares que o próprio estudante escolhe e podem ser trocados a cada semestre. No entanto, é preciso ter discernimento entre um componente eletivo e o componente da base comum, haja vista que os professores são os mesmos. Pode incorrer que, caso não seja bem trabalhada na escola a formação específica para o professor, este venha a lecionar sua própria disciplina como sempre fez.

Na rede estadual de ensino de Santa Catarina, foi elaborado o portfólio das eletivas. Nele, contam a carga horaria, o professor que deve atuar com aquele componente, o conteúdo e outras informações. Cabe à escola e aos professores estarem atentos às informações.

Na sequência da entrevista com os técnicos da CRE, perguntamos: qual a sua opinião sobre os itinerários formativos da educação profissional? A resposta foi a seguinte: “O itinerário formativo em Santa Catarina será incluído na trilha de aprofundamento. Percebe-se que os estudantes e comunidade têm uma grande expectativa com relação ao curso técnico” (IEB). Observamos, nessa informação, que há uma inversão na interpretação do que seria o itinerário formativo profissionalizante: na concepção dos estudantes e da comunidade, a escola ofertará um curso técnico, porém será apenas um itinerário de aprofundamento profissional.

Por esse motivo, questionamos: qual o principal fator dessa distorção: a falta de informação por parte da escola ou a propaganda televisiva contraditória? Para o supervisor de educação básica, é “precoce a implementação desse itinerário na formação básica”. As trilhas de aprofundamento na rede de ensino catarinense serão implementadas a partir da 2ª série. Portanto, no primeiro ano de implementação, os estudantes não terão trilha de aprofundamento. Talvez, isso seja o motivo do desconhecimento por parte dos estudantes.

Na sequência, as respostas dadas pelos gestores.

Quadro 25 – Itinerário formativo de formação profissional

Respondente	Resposta
Gestor 1	Tenho receio que isso ocorra de forma injusta, dependendo da unidade escolar ou o

	professor que vai ensinar, precisa ter muita coerência para não virar uma guerra de quem oferece mais.
Gestor 2	Acredito que contribuirá com as comunidades periféricas que precisam dessa formação por meio da escola pública.
Gestor 3	Que o aluno tenha opções de escolha por meio de oferta de unidades eletivas e projetos.
Assessor 1	A comunidade com a escola deverá ter muito cuidado ao ofertar esse itinerário para não se tornar um Ensino Médio meramente tecnicista, ouvir o jovem e pesquisar sobre o mundo do trabalho de sua região, são passos prioritários antes da oferta do itinerário.
Assessor 2	Não tenho opinião formada até esse momento
Assessor 3	A educação profissional deve ser direcionada ao mundo do trabalho, não restrita ao "mercado" com foco na concorrência e competitividade e sim na autonomia e cooperação.
Supervisor	Creio que esse item é para quem trabalha com educação profissionalizante.

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme o original.

As respostas dos gestores apontam duas preocupações e duas importantes reflexões. As preocupações estão relacionadas com a quantidade de itinerários e com a volta do ensino tecnicista. Quanto às reflexões desencadeadas sobre o mundo do trabalho, faz-se necessário potencializar essa discussão no fazer pedagógico escolar. A concepção do trabalho como princípio educativo, sendo consolidado no ensino fundamental, segundo Saviani (2007, p. 160), “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”.

O trabalho como princípio educativo, esta fundamentado nas concepções de escola unitária de Gramsci (1968). Diferentemente do modelo de educação profissional que propõe o ensino brasileiro. Para Saviani (2007, p. 161): “caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. Visto que o ensino técnico brasileiro é desconectado com o saber sistematizado das ciências, necessárias para a construção de novos conhecimentos.

Na atual reforma do ensino médio, os objetivos são claros e as concepções de sociedade e de educação estão imbricadas na formação do homem, ou seja, do cidadão. Portanto, o ensino terá de atingir esse fim. Nesse sentido, perguntamos

para os técnicos da CRE: qual tipo de cidadão a reforma do ensino médio pretende formar?

As respostas foram semelhantes: “Um cidadão que atenda os interesses do mundo do trabalho no momento” (IEB) e “A proposta está muito vinculada à qualificação da mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho” (SEB). As respostas dadas pelos técnicos da Coordenadoria vêm ao encontro do que afirma Frigotto (2012, p. 135) referindo-se ao mercado de trabalho.

Para o mercado, não há sociedade; há indivíduos em competição. E, para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização.

As respostas dos gestores seguiram essa lógica.

Quadro 26 – Que tipo de cidadão o NEM quer formar

Respondente	Resposta
Gestor 1	Um cidadão preparado para o futuro
Gestor 2	Indivíduos com o mínimo de formação acadêmica e entendimento para fazer suas escolhas no decorrer da vida
Gestor 3	Um cidadão flexível ,crítico e atuante.
Assessor 1	Deveria formar estudantes protagonistas de suas ações presente e futura. Mas, se não cuidar quanto a forma de desenvolver a aprendizagem formará indivíduos operários
Assessor 2	Cidadão consciente de seus direitos e deveres.
Assessor 3	Cidadão atuante. Com hábitos, valores e conhecimento para o exercício da cidadania.
Supervisor	Um cidadão que tenha em primeiro lugar um projeto de vida, que tenha uma preparação para o mundo do trabalho, seja autônomo, perceba o seu lugar na sociedade e possa efetivamente contribuir para a transformação da mesma

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcrito conforme o original.

Notamos que termos como “protagonistas e projeto de vida” apareceram nas respostas dadas pelos gestores. A reforma do ensino médio tem como foco o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da autonomia e da consciência. Para isso, propõe um novo componente curricular: o projeto de vida. São questões relevantes desde que seja preparado o professor no sentido de consolidar seu próprio projeto de vida e que ele, também, seja protagonista de sua própria história.

Mesmo considerando muito recente o processo de implementação e, ainda, o período pandêmico da atualidade, e por considerar que apenas três escolas estão trabalhando com a nova proposta, apostamos em indagar para os técnicos da CRE sobre a seguinte pergunta: quais pontos positivos são possíveis de serem identificados com a reforma do ensino médio? Os pontos positivos da reforma ficaram restritos à parte flexível do NEM. Vejamos: “Oportunidade de aprender conteúdos com significado para os jovens através das trilhas de aprofundamento. Acesso a cursos técnicos em mais escolas da rede. A participação do jovem na escolha dos componentes eletivos” (IEB).

Para o outro entrevistado, há uma incoerência entre o tratamento dos sujeitos do ensino médio ao afirmar:

Vejo que transformar o que temos em uma proposta inovadora é o primeiro passo. Porém, faltam investimentos na formação de professores/as. Escuta-se o aluno e o/a professor/a pouco participou ou participou da construção do novo projeto. Portanto, é difícil apontar pontos positivos (SEB).

Cabe salientarmos que foi ofertada, por parte do estado de Santa Catarina, formação referente ao NEM para todos os professores do Estado. Nessa formação, foram contemplados os professores de Joinville.

Por outro lado, cabe analisarmos que tipo de formação foi ofertada. Em tempos de pandemia, tudo foi feito de forma *online*. Nesse processo novo de adequação e de reinvenção, capacitar o professor para uma implementação de uma nova política, com a magnitude que é essa reforma, requer sintonia, diálogo e debate. Caso contrário, torna-se inviável. Ou seja, pouco se assimilou nas formações em razão do período tenso e intenso, que estavam vivendo os professores e profissionais da educação.

A mesma indagação foi feita aos gestores, e as respostas foram as seguintes.

Quadro 27 – Pontos positivos identificados na perspectiva do novo ensino médio

Respondente	Resposta
Gestor 1	Aulas diversificadas, conteúdos mais atrativos, aumento da carga horária para os professores, o trabalho em conjunto com as áreas afins.
Gestor 2	Tempo destinado ao planejamento integrado, estudantes explorando suas habilidades tendo um profissional como os professores de eletiva. Pensar de maneira reflexiva o Eu e a sociedade por meio das aulas de PV, dentre

	outras que ainda vamos ter no decorrer dos anos.
Gestor 3	Desempenho bom do IDEB, diminuição da evasão escolar e melhor preparação dos professores.
Assessor 1	O Projeto de Vida bem desenvolvido com os professores e estudantes é, sem dúvida, o ponto positivo da reforma.
Assessor 2	Abertura de novas perspectivas pedagógicas.
Assessor 3	Mais criatividade, inovação e participação nas atividades propostas. Vínculos estabelecidos entre professores e estudantes. Melhor organização do planejamento com foco em sujeitos autônomos do Ensino Médio.
Supervisor	Trabalho colaborativo, interesse dos alunos pelos novos componentes curriculares, construção de novos ambientes, mais formação continuada, mais projetos educativos, mais parcerias...

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme o original.

Notamos que as respostas dadas pelos gestores são bastante positivas no sentido pedagógico e do desenvolvimento do estudante. O Projeto de Vida e o planejamento integrado são destaques da reforma. Na visão dos gestores escolares, pode-se vislumbrar uma reforma, que pode proporcionar ganhos para a escola e os estudantes.

Entretanto, cabe destacarmos que a implementação ainda não começou. São opiniões de apenas gestores de três escolas entre um universo de 720 escolas no Estado. A experiência com a novidade que propõe o NEM ainda não foi vivenciada. Como assevera Avelar (2012, p. 40):

Todo ato de testemunha é seguido de certos rituais de exposição, de certas marcas distintivas que envolvem gestos, entonações e movimentos. Essas marcas denotam a necessidade do convencimento, pois, em última instância, o testemunho não é prova definitiva e sempre necessita de um 'reforço certificador'. É obra inacabada, aberta a outras subjetividades.

O reforço certificador que sugere esse autor se dará com a experiência da implementação do ensino médio no contexto escolar e, também, com os testemunhos dados pelos professores ao relatarem sobre esse mesmo questionamento.

4.6 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/17 NAS ESCOLAS-PILOTO DE JOINVILLE SOB O OLHAR DOS PROFESSORES

Entre os participantes desta pesquisa, estão os professores e as professoras, os quais consideramos os principais atores desse processo, pois qualquer implementação ou mudanças na educação passa(m) pelo trabalho do(a) professor(a) e, conseqüentemente, pela sala de aula. Portanto, são eles que deveriam ser consultados antes de ser aprovada qualquer legislação educacional.

A existência, porque humana, não pode ser mudada, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar (FREIRE,2018, p. 108).

Na perspectiva de Freire (2018), o pronunciamento dos professores contribui para o processo dialético de compreensão de uma legislação educacional. Por isso, ouvir o que dizem esses profissionais é de suma importância no processo de implementação de uma nova política educacional.

Os professores que fizeram parte desta pesquisa são identificados(as) da seguinte forma: 26,1% têm entre 30 e 39 anos de idade; 43,5%, entre 40 e 49 anos de idade; 21,7%, entre 50 e 59 anos; e 8,7%, 60 anos ou mais.

A formação inicial desses professores contempla a área das Ciências Humanas, a área das Ciências da Natureza e a área das Linguagens. Interessante observarmos que nenhum professor(a) da Matemática e suas tecnologias respondeu à pesquisa.

Notamos que 69,6% dos professores respondentes têm especialização em sua área de formação e 30,4%, mestrado. O tempo de trabalho na rede estadual de ensino fica, assim, distribuído: 8,7% têm até três anos de trabalho na rede; 13%, de três a seis anos; 56,5%, de sete a 25 anos; e 21,7%, de 25 a 35 anos de efetivo trabalho.

Com relação à implementação do NEM, perguntamos aos professores: quais aspectos foram encontrados os principais desafios na realização do seu trabalho pedagógico? Quarenta e sete vírgula oito por cento responderam ser no

aspecto pedagógico; 21,7%, nos aspectos físicos; 21,7%, que o principal desafio foi a falta de orientação; e 8,7%, a falta de materiais tecnológicos.

Ao somarmos o percentual dos que responderam ser o aspecto pedagógico o maior desafio com o percentual que respondeu que foi a falta de informação, temos um dado de, aproximadamente, 70% das respostas relacionadas ao conhecimento sobre a nova legislação. Esse dado nos dá um indicativo da importância da discussão e do estudo sobre a legislação com os professores bem como da necessidade da formação continuada específica para esse momento de implementação.

Embora o Estado tenha oferecido formação continuada para os professores, a compreensão sobre a legislação não foi suficiente segundo o relato dos professores:

[...] considerando que esta fase de ensino se destina especialmente ao grupo social jovem, implica salientar, inicialmente, as peculiaridades e dinâmica da efetivação das políticas públicas de formação de professores no contexto político e social contemporâneo (BONETI; RADO, 2015, p. 133).

Perguntamos, também, se foram realizadas mudanças e/ou adaptações físicas na escola para a implementação do novo ensino médio. Cada professor poderia assinalar mais que uma resposta – 78,3% afirmaram ter feito mudanças no mobiliário da escola; 52,2%, nas salas de aula; 21,7%, que houve ampliação; 13%, que houve mudança no pátio; e 4,3%, na quadra de esporte. Observamos nas respostas que houve algumas mudanças no aspecto físico das três escolas que implementaram o NEM.

Quais as maiores dificuldades que você enfrentou neste processo de implementação do novo ensino médio? Sessenta e nove vírgula seis por cento responderam que foi a falta de compreensão da Lei; 39,1%, a falta de estrutura da escola; 17,4%, a incompreensão dos pais; e 17,4% responderam que foi a reclamação dos estudantes.

Nessa resposta aparece com mais ênfase a falta de compreensão sobre a Lei da reforma. A reforma do ensino médio, apesar de ser anunciada desde a aprovação da LDBN nº 9.394/96 e de ter feito vários ensaios nessa perspectiva, tornou-se complexa para a materialização no contexto escolar. Novos arranjos, novos componentes curriculares e novas terminologias causaram impactos nos fazeres pedagógicos.

Entre as perguntas que continham o formulário dos professores, uma delas foi: qual a sua opinião com relação ao novo ensino médio? Quarenta e três vírgula cinco por cento afirmaram que o NEM contribui com o protagonismo do estudante; 26,1% dizem ser uma política útil para o ensino brasileiro; 21,7% afirmam que o estudante adquire conhecimento integral com o NEM; e 8,7%, que o estudante se prepara para o mercado de trabalho.

Um dos objetivos da Lei nº 13.415/17 é a formação integral dos estudantes. Para tanto, esta flexibilizou o currículo, possibilitou escolhas por parte dos estudantes e fez outras transformações, porém essa compreensão não é unânime entre os professores.

Ao analisar a política do NEM na prática dos professores, reportamo-nos a Stephen Ball, que propôs o ciclo de análise de política em três contextos, os da influência, da produção e da prática, defendido no Brasil por Jefferson Mainardes. Sobre o contexto da prática, este afirma: “As políticas são interpretadas de formas diversas, uma vez que esses profissionais possuem histórias, experiências e interesses diferenciados” (MAINARDES, 2007, p. 119).

As interpretações de uma legislação envolvem disputas de concepções. Desse modo, podem se distanciar dos objetivos do contexto de escrita de uma lei.

Nessa mesma lógica, perguntamos se os professores consideram necessária a reforma do ensino médio: 56,5% responderam que concordam com a reforma, mas não da forma que foi encaminhada; 26,1% concordam totalmente com a reforma; e 17,4% afirmam ser uma reforma difícil de se concretizar.

A resposta de que a reforma é necessária, mas não da forma que foi encaminhada, pode ser um grande tema de discussão. Partindo desse pressuposto, chegamos à outra questão importante em uma política pública educacional: a opinião dos professores. Diante disso, fica o desejo de saber qual seria a melhor forma para melhorar o ensino médio. Quais seriam as sugestões dos 17,4% dos professores respondentes?

Sobre a carga horária que deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para 1.400 horas, qual sua opinião? Setenta e três vírgula nove por cento afirmam ser possível essa ampliação; 21,7% concordam totalmente; e 1% afirma ser impossível.

De acordo com as respostas, os professores concordam com a ampliação. Dessa maneira, podemos interpretar essas respostas sob duas lógicas: a

preocupação com a sua própria carga horária de trabalho e o desconhecimento sobre as implicações do currículo na distribuição dessa carga horária.

A Lei versa sobre a integralização curricular, que poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais. Trata-se da integração curricular nas áreas do conhecimento. Sobre esse assunto, 65,2% dos professores respondentes dizem ser possível essa determinação da Lei; 30,4% concordam totalmente com a integralização curricular; e 1% afirma ser impossível essa organização.

Dessa forma, para além de compreender os seus conhecimentos específicos e a ciência de sua formação inicial, os educadores necessitam ter habilidade nos conhecimentos gerais, que perpassam por todas as áreas dos saberes científicos. O trabalho por área do conhecimento, embora sendo previsto na PCSC na versão de 2014, é algo muito novo na educação, sendo que exige a prática da interdisciplinaridade, algo distante da realidade pedagógica dos professores.

Sobre a elaboração do currículo do território catarinense para o ensino médio, perguntamos se os professores/as participaram da elaboração: 69,6% não participaram; 26,1%, parcialmente; e 1% participou da elaboração. Essas respostas nos chamam atenção pelo fato de o Estado ter realizado um processo seletivo para a escolha de docentes para participar da elaboração do currículo. No entanto, o índice dos participantes foi pequeno, levando em conta que a CRE de Joinville possui um número expressivo de professores efetivos.

A Lei nº 13.415/17 define que a BNCC referente ao ensino médio incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Por se tratar de práticas, e não de disciplina obrigatória, qual sua opinião? Trinta e quatro vírgula oito por cento afirmam que, dessa forma, isso pode ocasionar esvaziamento teórico no conhecimento; 34,8% asseguram que pode não possibilitar uma educação de conhecimento integral; 26,1% concordam totalmente com essa questão; e 4,3% discordam totalmente. Ao juntarmos as respostas daqueles professores que afirmam que causará esvaziamento teórico com os que afirmam não possibilitar uma formação integral, soma-se um percentual bastante significativo, que demonstra consciência sobre o assunto.

O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, sendo assegurada às comunidades indígenas, também, a

utilização das respectivas línguas maternas. Sobre essa afirmação, 52,2% concordam totalmente com a obrigatoriedade; 34,8% afirmam que esse posicionamento privilegia alguns componentes curriculares em detrimento de outros; e 13% asseveram que a obrigatoriedade desses componentes é um avanço para o ensino.

Sobre a obrigatoriedade dos componentes curriculares, cabe salientarmos que, no estado de Santa Catarina, todos os componentes curriculares estão garantidos na matriz do NEM, algo específico desse Estado⁴⁹.

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo. Nesse sentido, 60,9% concordam totalmente; 26,1% afirmam que poderiam ser duas línguas estrangeiras; e 13% asseveram que poderia ser outra língua estrangeira, e não o Inglês.

Observamos, nessas respostas, que discutir o processo disciplinar com os professores se torna um assunto complexo, pois estes tendem a defender seu próprio componente curricular. Nesse caso, não observamos indicação, por parte dos professores, sobre o ensino com base na interdisciplinaridade e/ou sobre as áreas do conhecimento; em outros termos, a indicação de um trabalho integrado, como reza a Lei nº 13.415/17.

Sobre a carga horária da base comum estabelecida pela Lei nº 13.415/17, perguntamos a opinião dos professores. Destes, 52,2% afirmam que ficou prejudicada; 34,8% concordam totalmente; 8,7% afirmam que poderia permanecer como estava antes da reforma; e 4,3% discordam totalmente com essa alteração na carga horária. De acordo com a matriz curricular do estado de Santa Catarina, definida para a implementação em 2022, serão apenas duas aulas por componente curricular, havendo diminuição em alguns componentes, para que sejam cumpridas as determinações da Lei nº 13.415/17.

Na sequência da pesquisa realizada com os professores, afirmamos que, de acordo com a Lei nº 13.415/17, os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção do Projeto de Vida deste e para sua formação nos aspectos físicos,

49A Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) garante a obrigatoriedade somente para a Língua Portuguesa e Matemática. Ao organizarem seus currículos, os estados precisam ficar atentos sobre essa questão.

cognitivos e socioemocionais. Nesse sentido, solicitamos para citarem como a escola se organizou para cumprir essa exigência da Lei.

Classificamos as respostas em quatro categorias. Um grupo de professores/as ficou neutro e/ou não quis opinar. A maioria dos professores interpretou o componente curricular Projeto de Vida como se fosse um dos componentes eletivos; outra parte afirmou que a experiência com o EMITI facilitou o trabalho com o Projeto de Vida; e outro grupo especificou como foi realizado o trabalho com o componente curricular Projeto de Vida na escola.

Vejamos o que afirmou o professor a seguir:

A escola cumpre a determinação da legislação estadual e o Projeto de Vida é ofertado como Componente Curricular com carga horária de 2 horas semanais. Em nossa escola, os professores, em sua reunião semanal de planejamento, discutem e organizam o trabalho de forma integrada e sequenciada, abordando aspectos que contribuem para o desenvolvimento pessoal, cidadão e profissional dos estudantes (P1650).

O professor seguinte afirmou: “Através do componente curricular de projeto de vida, cada professor trabalhou em sua turma suas estratégias” (P17). A interpretação do Projeto de Vida como um dos componentes eletivos imprime a falta de esclarecimento sobre a legislação e/ou, talvez, a definição do currículo do território catarinense, que foi publicizado recentemente (julho de 2021) e que tornou o Projeto de Vida um componente obrigatório. Isso, ainda, não estava claro para os professores no momento da pesquisa. A resposta a seguir corrobora essa informação: “Organizou os espaços físicos, fez uma escuta dos estudantes para selecionar as disciplinas eletivas, promoveu reunião semanal integradora entre o corpo docente” (P3).

As atividades realizadas pela escola e confirmadas pelos professores dizem respeito aos componentes eletivos, como afirma o professor respondente: “Através da escolha dos CCE, através de entrevistas para conhecer a comunidade e sua realidade” (P9). Observamos que há uma certa incompreensão entre o que seria o componente curricular Projeto de Vida e os CCE, algo digno de uma formação continuada e em serviço para os professores.

Na pergunta seguinte da pesquisa, foi tratado sobre os CCE e na ocasião foi solicitado para que os professores deixassem sua opinião e descrevessem como foi o processo de escolha pelos alunos de sua escola.

As respostas dessa questão, também, foram bastante ecléticas. Houve grupo que afirmou não ter informações sobre os CCE: “Não tenho essa informação” (P 7, 11, 12, 14). Outros responderam de forma negativa: “Não atinge a todos os alunos” (P5). Outro grupo justificou que a pandemia prejudicou a execução das aulas desses componentes e outros afirmam ser positivo esse tipo de currículo:

Os estudantes tiveram autonomia para escolher as eletivas. Acredito que para os estudantes são uma forma de aprofundar os conhecimentos na área de interesse. Para os professores ainda é um desafio, porém também é uma forma de potencializar o aprendizado dos estudantes, mas com propostas mais dinâmicas e lúdicas (P15).

Para esse professor, os componentes eletivos são uma forma de potencializar o aprendizado e dinamizar o trabalho do professor. Vejamos o que relatou o professor seguinte:

O processo de escolha foi realizado pelas ‘escutas’ dos nossos alunos. Apresentamos as temáticas do portfólio e explicamos a flexibilização do currículo. Os CCE devem ampliar o conhecimento, articular com as competências gerais e aproximar o professor do aluno, se estas propostas forem atingidas no decorrer do semestre teremos verdadeiramente um ensino integral. Acredito que práticas e metodologias variadas facilitem esse processo de formação (P13).

Para esse professor, o processo está bem claro. De fato, é dessa forma que deve ser ofertado o componente eletivo⁵⁰. A escola oferece os componentes de acordo com suas possibilidades e, por meio de uma escuta dos alunos, seleciona qual componente ofertará:

Acredito que esse componente pode contribuir na formação do aluno, porém precisaria ser pensado em algo que realmente fizesse sentido/diferença para o aluno e não somente mais uma carga horária que vai preencher seu horário com inutilidades/teorias/passatempos inúteis para simplesmente enquadrar o Sistema na modalidade de Novo Ensino Médio (P1).

Observamos, na resposta do P1, a preocupação em ofertar qualquer temática que não contribua com o conhecimento do estudante, para simplesmente agregar o currículo na perspectiva da reforma.

A última pergunta se refere sobre os avanços na aprendizagem na percepção dos professores. Para tanto, perguntamos: quais os avanços na aprendizagem do

⁵⁰ Portfólio dos componentes eletivos (caderno 4) do Território Catarinense estabelece essa formatação.

estudante que são perceptíveis? As respostas seguiram a mesma lógica das respostas dadas para as perguntas anteriores. Isto é, o grupo se dividiu de acordo com a sua realidade e precisamente conforme a implementação ocorrera em sua escola.

Para o professor P22:

Devido ao ensino remoto realizado no ano de 2020 por conta da pandemia, não conseguimos perceber ainda as mudanças por parte dos estudantes. Mas os estudantes reclamam muito da carga horária ampliada, pois grande parte deles PRECISA trabalhar e estão um tanto assustados em relação a isso (P22).

Nesse testemunho, ficaram evidentes os desafios de uma implementação realizada em tempos de pandemia, quando professores e estudantes necessitaram se reinventar e se adequar com os meios tecnológicos, ou não, para que as aulas acontecessem. Nessa fala, fica explícita, também, a afirmação de que o estudante do ensino médio brasileiro necessita trabalhar, sobretudo nesse período pandêmico em que integrantes das famílias perderam seus empregos.

Vejamos a fala de outro professor:

Não consigo perceber avanços com relação ao aprendizado no Novo Ensino Médio, pois, por conta da pandemia, essa matriz efetivamente não se implementou da forma correta e precisou ser adaptada para a realidade do momento, mesclando o Ensino 'tradicional' com o Novo (P3).

Para o P3, os componentes eletivos nem foram implementados no ano de 2020. De forma *online*, torna-se muito menos atrativo desenvolver uma atividade, que exige dinamismo e novidades por parte dos professores. Mas, como realizar isso se nem todos os alunos possuíam computadores com *internet* para participar das aulas ou, quando os possuíam, estes eram divididos com os pais e/ou irmãos?

Vejamos a resposta dada pelo professor 1:

Acredito, então, que não seja possível afirmar que houve avanços na aprendizagem em um processo que está sendo realizado de forma muito parecida com o sistema anterior. Acrescentar duas ou três matérias com nomes diferentes (projeto de vida e eletivas) e obrigar os Professores a desenvolverem projetos por áreas para 'registrar' esses avanços de aprendizagem não torna um sistema de ensino Novo, apenas maquia o sistema antigo e produz exatamente os mesmos resultados (P1).

Por outro lado, alguns professores percebem certo avanço tanto na aprendizagem cognitiva como na aprendizagem socioemocional dos estudantes: “O desenvolvimento das competências socioemocionais, a oralidade e o protagonismo durante as atividades desenvolvidas na escola” (P13). Para outros, houve mudanças na relação professor e aluno: “Na minha opinião, percebo as mudanças: A abertura com o professor (ambos os lados) a participação colaborativa e o protagonismo!” (P14)

Veamos, ainda, o que afirma o professor P15: “Estão mais criativos e dispostos a realizarem atividades desafiadoras. Relacionam os conteúdos, vistos em sala, com acontecimentos do cotidiano”. Os sentimentos de pertença, protagonismo e autonomia ficam evidenciados na fala dos professores a seguir: “pertencimento à escola, protagonistas da aprendizagem e colaborativos” (P1); “protagonismo nas opções de escolhas eletivas” (P4); “facilidade de adquirir conhecimento e informações” (P5); e “maior autonomia” (P6).

Pelo que consta no relato dos professores, não é consenso a percepção de avanços na aprendizagem do estudante. Diferentemente das respostas dos gestores sobre essa mesma questão, os educadores se mostraram mais realistas e preocupados com o conhecimento e com a própria implementação ao se pronunciarem sobre o tempo de pandemia, que dificultou e intensificou essa demanda.

As mudanças na organização da educação brasileira, sobretudo no ensino médio, provocadas pela Lei nº 13.415/17, fazem parte da agenda globalmente estruturada para a educação, de preferência nos países do capitalismo ocidental. Segundo Ferreira (2017, p. 303): “O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados”.

Ouvir os educadores e os gestores educacionais nos possibilitou perceber as nuances no processo de implementação da nova política educacional bem como identificar as contradições existentes na forma de interpretação e na práxis no contexto escolar. Por outro lado, identificamos, nas falas, caminhos possíveis, que podem dar bons resultados para essa implementação, principalmente nos quesitos investimento e formação para os professores.

As respostas dadas pelos professores sugerem várias possibilidades e necessidades de mudanças na forma de implementação e no andamento dessa política, que pode elevar ao êxito da Lei e à ampliação no conhecimento do estudante.

5 NOVO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DO NOVO ENSINO MÉDIO

A tese possibilita apresentar uma reflexão para pensarmos o Estado, a escola e o professor nesse processo de reforma do ensino médio em que se apresenta um novo cenário para a educação do País. O resultado das entrevistas realizadas com os gestores escolares das escolas-piloto do NEM contribuiu na conceitualização contemporânea de papéis dos agentes educativos e objetivou, também, mostrar as possíveis diferenças e as semelhanças entre a Lei nº 13.415/17 e a Lei nº 5.692/71 encontradas no percurso da história nesse recorte temporal.

A elaboração e aprovação da BNCC e a reforma do ensino médio, anunciada pela Medida Provisória em 2016 e transformada na Lei nº 13.415/17, previam um novo cenário para a educação, sobretudo para a etapa final da educação básica em todo o País. Acompanhamos, anterior a esse evento, o movimento intenso da sociedade, que contou com a participação dos agentes sociais privados, por intermédio de seus institutos e associações representativas, que interferiram, constantemente, com sugestões e interferiram no currículo, que foi definido com a nova reforma.

“Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos” (MACEDO, 2014, p. 1533). Essas fundações ligadas a conglomerados financeiros tiveram participação ativa na elaboração e definição da BNCC e, por consequência, no currículo do ensino médio.

Somada a esse cenário de tendência privatista, a educação brasileira está passando por um período avassalador de retrocessos no ensino e na aprendizagem e pelo cenário pandêmico (Covid-19), que afetou todas as dimensões da sociedade e atingiu, com maior intensidade, a educação.

Isso porque, nesse período de pandemia, as escolas brasileiras fecharam. As aulas tornaram-se remotas e *online*; porém crianças e adolescentes necessitam de professores(as), de escola e, também, da interação com os colegas e amigos para aprenderem. Desse modo, com o distanciamento social, o processo ficou inviabilizado.

Os resultados educacionais, nestes últimos dois anos, são desanimadores. No final de 2020, todos os estudantes tiveram aprovação automática em razão do período de pandemia, todavia nem todos estudaram; alguns pelo desinteresse, outros por falta de estruturas tecnológicas. Não podemos fechar os olhos para as desigualdades sociais e tecnológicas existentes, pois a maioria dos estudantes não possui um computador ligado à *internet* em casa para estudar.

Para o ensino médio, a situação pandêmica dificultou, também, a preparação para o ENEM ou vestibular. Isso levou vários estudantes a desistirem de seus estudos e entrarem no mercado de trabalho para complementarem a renda familiar, porque muitos, também, perderam seus empregos em razão da crise provocada pela pandemia.

Por esse motivo, a implementação do NEM, que prosseguiu com a agenda (2020, 2021) nas escolas-piloto, foi extremamente prejudicada. A matriz curricular do NEM contempla uma parte flexível, que são os CCE e o Projeto de Vida. Esses novos componentes, apesar de serem “novos”, dependem de uma eficaz compreensão; portanto, de muito diálogo, roda de conversas e interação entre os estudantes e professores. Como fazer isso de forma *online*?

As aulas remotas inibem a participação do estudante, uma vez que, na maioria das vezes, estes assistem às aulas com os pais ou irmãos. Dessa forma, um trabalho pedagógico, que poderia ser exitoso, foi impossibilitado em razão da situação pandêmica.

De acordo com o Censo Escolar em 2020, o Brasil contava com um total de 179.533 escolas de educação básica com turmas do ensino médio, perfazendo um total de 7.550.753 matrículas no ensino médio. A rede estadual apresentava a maior participação na matrícula do ensino médio com 84,1%, seguida pela rede privada (12,3%). Apesar de ser a etapa de maior expressão da rede federal, sua participação é de apenas 3,1% das matrículas (INEP/MEC, 2020).

As pesquisas do IBGE mostram que 22,1% dos jovens entre 15 a 29 anos de idade não estudam e não estão ocupados com atividades que se configuram em emprego. Em Santa Catarina, somam-se 12,7% dos jovens com essa característica (IBGE, 2020).

O resultado do PNAD⁵¹ 2019 apontou que, entre as pessoas de 15 a 17 anos de idade que ainda estavam em idade escolar obrigatória, 78,8% se dedicavam exclusivamente ao estudo, 11,5% estudavam e trabalhavam e 7,2% não estudavam nem trabalhavam ou se qualificavam (IBGE, 2019).

Pesquisas realizadas com 68 mil jovens brasileiros, pelo Conselho Nacional da Juventude em 2021, revelam que há aumento da proporção de jovens que não estudam e não trabalham e, ao mesmo tempo, uma redução de 32% para 25%, em 2021, daqueles que estudam e trabalham.

Segundo essa pesquisa, apesar de estarem matriculados no ensino médio, 11% dos estudantes disseram que não acompanham as aulas neste tempo de pandemia e 29% dos estudantes de escolas públicas afirmaram que dividem com alguém seus aparelhos tecnológicos para realizarem as atividades pedagógicas no período da pandemia.

Sobre o retorno às aulas presenciais, a pesquisa indicou que 49% dos estudantes se sentem animados, 46% estão esperançosos e 27% se sentem seguros. Um dado que nos chamou atenção, ao analisarmos essa pesquisa realizada pelo Conselho Nacional da Juventude, foi que, ao serem perguntados sobre quais ações prioritárias as instituições públicas e privadas deveriam desenvolver para ajudar os jovens a superar os efeitos da pandemia, encontramos as seguintes respostas: atividades de recuperação de conteúdos curriculares, 32%; acompanhamento psicossocial para toda a comunidade escolar, 30%; e ações para que o jovem elabore ou retome projetos de vida, 20%.

As indicações dos estudantes que responderam à pesquisa apontam para que as políticas educacionais priorizem a dimensão psicossocial dos estudantes bem como o trabalho com Projetos de Vida, vindo se somar às indicações da Lei nº 13.415/17.

51 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

Nesse cenário, é essencial considerarmos a EJA, que é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos e que representam 61,3% das matrículas nas escolas públicas dessa modalidade de ensino.

O número de matrículas da educação profissional, de acordo com o Censo Escolar 2020, apresentou crescimento nos últimos três anos, com um aumento de 4,1% em relação a 2016, alcançando 1,9 milhão. Em relação ao último ano, o número de matrículas apresentou um aumento de 1,1%, influenciado pelo incremento de 65,5 mil matrículas (10,5%) na educação profissional integrada ao ensino médio. Do total de 505.782 professores que atuaram no ensino médio em 2020, 57,8% são do sexo feminino e 42,2%, do sexo masculino. A distribuição das idades se concentra nas faixas de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (INEP/MEC, 2020).

Em suma, os dados evidenciam a situação da educação brasileira, no que se refere à universalização das matrículas e à permanência na escola bem como às mudanças nos rumos da prática no contexto escolar, somados com a formação da totalidade dos professores. Tais dados nos mostram que o futuro exigirá grandes esforços educacionais e a escola tem que acolher os adolescentes.

5.1 O PAPEL DO ESTADO FRENTE AO NOVO CENÁRIO EDUCACIONAL

O processo de descoberta é sempre dialético e paradoxal: estranhar o que está se tornando familiar, familiarizar-se com o que se torna mais uma vez estranho. Então, há neste momento a possibilidade de novos reconhecimentos: algo de novo pode ser produzido (NEVES, 2006, p. 7).

O movimento realizado até este momento na história da educação brasileira, mais precisamente no ensino médio, se depara com um novo patamar, como afirma Neves (2006) e anunciado pelos resultados da pesquisa empírica. Nessa perspectiva, faz-se necessário compreender o papel do Estado nessa trajetória de mudanças. Após a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889, em que o Brasil passou de um regime de governo imperial para o regime republicano, encontramos, na literatura brasileira, várias formas de interpretarmos o Estado, e a última, estabelecida pela Constituição de 1988, no artigo 1º, aquele se configura como Estado democrático de direito:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político (BRASIL, 1988).

Esse Estado de Direito propõe que a educação brasileira é dever do Estado, da família e da sociedade. De acordo com Cury (2008, p. 293): “Como direito, à educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional”.

Nessa direção, é relevante retomarmos o contexto em que foi promulgada a Constituição de 1988, com a economia globalizada e fortes influências do mercado internacional bem como dos organismos multilaterais. Na lógica do neoliberalismo, as questões sociais não avançam, gerando uma enorme contradição na relação entre o governo democrático e a sociedade civil:

Sob o neoliberalismo, essa dissociação entre Estado e sociedade civil torna o Estado muito mais comprometido com tudo o que é transnacional, mundial, ou propriamente global, reduzindo-se o seu compromisso com as inquietações, reivindicações ou tendências dominantes na sociedade civil (IANNI, 1965, p. 111).

Antes de prosseguirmos a discussão sobre o papel do Estado na implementação da nova política para o ensino médio, faz-se fundamental exprimirmos o conceito de Estado, o qual acreditamos ser possível pelas características com que a sociedade se organiza na contemporaneidade. Esse contexto pode ser observado pela lógica do Estado ampliado ou Estado integral, denominado por Gramsci (2002, p. 248, C. 6, § 88): “Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção”. Para Gramsci (2002), o Estado não se caracteriza somente em sociedade política, predominantemente coercitiva, mas de toda a sociedade civil na qual prevalecem a persuasão e a hegemonia. De acordo com Jacomini (2020, p. 6), “[...] compreendendo o Estado como a conjunção da sociedade política (coerção) com a sociedade civil (espaço de disputa pela hegemonia), ao qual dá o nome de Estado Integral”. Nessa perspectiva, o Estado pode ser constituído pela sociedade civil, vinculada à sociedade política, as quais formam o Estado integral, que se relaciona, dialeticamente, entre si e com a estrutura econômica.

A interpretação do Estado vista pelo prisma sociológico requer a compreensão do modo de produção capitalista, que se fundamenta na divisão do trabalho e, por consequência, na industrialização. Desse modo, em países subdesenvolvidos, a industrialização é sinônimo de ruptura, o que ocorreu no Brasil. Segundo Ianni (1965, p. 108), “O desenvolvimentismo é a ideologia dessa ruptura parcial, frustrada das nações que optaram pelo desenvolvimento capitalista”.

Essa concepção de desenvolvimentismo ancorou o processo de transição do sistema social nacional e, ainda, o processo de conversão do capital agrícola para o capital industrial:

[...] o desenvolvimentismo, como visão do mundo social em fase de industrialização, tem caráter mistificador. É uma ideologia que dilui as fronteiras do real e acentua as arestas das aparências, sem o que não se generaliza a concepção burguesa da existência. Os próprios líderes burgueses e governamentais, da industrialização acelerada, reconhecem e afirmam a necessidade de criar-se uma aspiração nacional nova, em que o sacrifício seja encarado como redenção (IANNI, 1965, p. 110-111).

Sendo o Estado constituído pela contradição social, ora se aparenta gigante, ora se configura neutro. Portanto, não atua em detrimento de uma única facção social. Por esse motivo, a ação do Estado passa a ser de mediação, como conceitua Ianni (1965, p. 128):

Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão da classe dirigente, mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes sociais antagônicas. Por isso é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante.

Dessa forma, o Estado age como mediador nas relações de classes. Para Ianni (1965, p. 128), “no processo de acumulação capitalista, o poder público assume a configuração que a consciência histórica do grupo ou classe pode elaborar”. Por esse motivo, é possível observarmos as políticas educacionais como resultado tanto dos conflitos entre as facções das classes sociais como do contexto socioeconômico.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), resultado da tensão social em vigor no Brasil, no momento da discussão e da sua aprovação, segue as orientações da Constituição Federal e organiza a educação básica em três etapas de ensino:

educação infantil, ensino fundamental e estabelece o ensino médio como a última etapa. De acordo com Cury (2002, p. 170), “A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”.

Historicamente, a educação brasileira, mais precisamente o ensino médio, assumiu um modelo dualista, em que se organiza o ensino privilegiando-se certos grupos de estudantes em detrimento de outros, “acentuando, assim, a desigualdade entre as classes sociais ao tratar diferentemente os segmentos de ensino” (FERREIRA, 2017, p. 296).

Identificamos dois grandes problemas, que estão explícitos na educação brasileira: a) garantir a permanência dos estudantes na escola até o fim da educação básica; e b) oferecer um ensino médio de qualidade, capaz de transformar o estudante para fazer frente às expectativas do mundo moderno.

Por mais que o Estado se esforce na implementação de políticas de desenvolvimento do ensino, se essas políticas não forem políticas de “Estado”, não surtirão os efeitos, em razão da transitoriedade de poder, porque cada governo quer impor sua própria política sem levar em consideração os bons resultados da política anterior.

Dessa forma, é preciso garantir as possibilidades de reflexão, proporcionar momentos de trocas entre os pares e efetivar parcerias com as universidades, pois, sem essa garantia, tornam-se impossíveis quaisquer mudanças que se pretenda realizar na educação:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação (NÓVOA, 2009a, p. 21).

De acordo com Nóvoa (2009), serão inúteis quaisquer mudanças sem as alterações necessárias nas estruturas escolares tanto físicas como humanas. É fundamental garantir o tempo para a realização desse diálogo entre os pares. Com a carga horária fechada, sem se disponibilizar no currículo hora de planejamento coletivo, quaisquer mudanças serão inúteis.

O papel do Estado em relação às políticas educacionais vai muito além de mudanças no currículo. É dever do Estado investir na formação inicial e continuada dos professores. Esse investimento requer proporcionar estudos qualificados de pós-graduação. Não se trata apenas de palestras aleatórias desconectadas da realidade, mas de uma formação específica e dialógica, que possibilite a construção de novos conhecimentos:

Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa (FERREIRA, 2017, p. 297).

A valorização do professor é outra questão, que, historicamente, se discute, porém pouco se resolve, porque há grande desigualdade salarial entre a categoria. Com carga horária cheia, os professores não conseguem avançar nos estudos e pesquisas. Diante disso, como afirma Nóvoa (2009b, p. 21), “[...] nada será conquistado se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores”.

A pesquisa de campo realizada com os gestores visou responder qual o papel do Estado e da família nesse cenário de mudanças no ensino médio. A mesma pergunta foi feita aos técnicos da CRE por ocasião da entrevista realizada presencialmente. Iniciamos por analisar as entrevistas, que se pautaram nessa discussão:

Garantir infraestrutura adequada para a implementação, capacitar os profissionais da escola. Apoiar os jovens para que consigam frequentar as aulas em uma carga horária ampliada. O primeiro responsável na elaboração e implementação do novo ensino médio como política pública (IEB; SEB).

De acordo com essas respostas, surgem três pontos cruciais para a implementação da nova política: infraestrutura, capacitação para os professores e apoio aos jovens. No estado de Santa Catarina, o Governo, por intermédio da SED, tem se preocupado com essas questões. São projetos de infraestruturas, para algumas escolas, mas não é contemplada a totalidade das escolas. Outro programa é a bolsa de estudos para os estudantes do ensino médio (ainda não foi

implementada) e a formação *online* para os professores. Na perspectiva de Höfling (2001, p. 32), “é impossível pensar o Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo”; ou seja, um projeto que contemple as classes menos favorecidas.

Organizamos as respostas dos gestores sobre essa pergunta no Quadro 28 para facilitar a visibilidade e interpretação das mesmas.

Quadro 28 – Papel do Estado nesse cenário de mudanças do ensino médio

Respondente	Resposta
Gestor 1	Incentivar, suporte e formação.
Gestor 2	O Estado precisa garantir equipe de apoio (supervisor, orientador, coordenador...) nas escolas, recursos financeiros e um processo admissional e de ingresso que reduza a contratação de profissionais sem o mínimo de formação docente. Em relação às famílias, o incentivo e apoio aos adolescentes e professores já é o começo.
Gestor 3	Apoiar e dar todo suporte para o aluno e a escola.
Assessor 1	Trabalhar de forma colaborativa entre as três esferas: Estado, Escola e Família. Importante que cada pilar possa exercer sua parte que lhe compete com suas responsabilidades.
Assessor 2	De apoio para que o Novo Ensino Médio se consolide.
Assessor 3	O Estado precisa ter como prioridade a qualidade na educação. A família deve fazer o acompanhamento e ter clareza da importância do Ensino Médio como parte da Educação Básica.
Supervisor	Que cada um cumpra seu papel com envolvimento e trabalhem juntos para que a reforma realmente aconteça. O Estado apoiando, dando suporte para que cada setor possa caminhar com qualidade, a família acompanhando o desenvolvimento e as escolas devem estar preparadas para que essa reforma aconteça da melhor forma possível.

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme o original.

Entre as sugestões apontadas pelos gestores, uma dela nos chamou a atenção: a contratação de profissionais para atuar nas escolas. Com efeito, essa questão é urgente. As escolas carecem de pessoal para ajudar nas questões pedagógicas e administrativas. Isso prejudica todo o andamento escolar. Ainda, a falta de professores habilitados e comprometidos é um fator de desconforto nas unidades escolares. Há necessidade de concursos públicos para fortalecer o quadro do magistério.

De posse dessas sugestões, se cumpridas, observamos ser possível uma implementação em que a escola, os professores e os estudantes possam ter

estruturas físicas, a fim de desenvolverem os conhecimentos intelectuais e estrutura material para prosseguirem estudando. Esses requisitos devem ser prioridade do Estado nesse processo de implementação. Somam-se a isso o plano de carreira e os salários dos professores e professoras. De acordo com Voigt e Morgado (2019, p. 1679): “devem garantir-se, ainda, boas condições de trabalho para os professores, a valorização da carreira docente e uma formação, inicial e contínua, de qualidade”.

5.2 O PAPEL DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Escola é...
 ... o lugar que se faz amigos.
 Não se trata só de prédios, salas, quadros,
 Programas, horários, conceitos...
 Escola é, sobretudo, gente
 Gente que trabalha, que estuda
 Que alegre, se conhece, se estima.

O diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.

A escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e, depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora, é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
 Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Nesse poema dedicado à escola, da forma como Paulo Freire a sonhou e a defendeu há alguns anos, ela é reivindicada, hoje, pelas novas gerações. Por muito tempo, pensou-se a escola como resposta às questões sociais e, nos últimos anos,

se tem pensado a escola como responsável pelas ascensões socioeconômicas, o que a faz se distanciar da verdadeira e única missão: ensinar. Nóvoa (2009, p. 60) corrobora ao afirmar:

[...] a escola no centro da colectividade [...] remete para uma instituição fortemente empenhada em causas sociais, assumindo um papel de 'reparadora' da sociedade [...]. Não é possível fazer tudo e a tudo dedicar a mesma atenção. Concentrando-se nas dimensões sociais, esta escola acaba por conceder uma menor atenção às aprendizagens.

Ao deixar de assumir o processo de ensino e aprendizagem em sua integralidade, a escola omite a razão de sua essência, mas deve ficar atenta ao seu papel, sem influenciar-se com tantas outras atribuições, que lhe são postas e romper com as estruturas padronizadas, para que, assim, possa “[...] dar respostas úteis aos alunos e às distintas necessidades e projectos de vida de que eles são portadores” (NÓVOA, 2009, p. 65).

Nesse sentido, a escola necessita desenvolver a cultura da escuta, levar os estudantes ao sentimento de pertença, como parte constitutiva da construção de conhecimentos, e, assim, despertar uma relação de confiança, como afirma Freire (1967, p. 93): “A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida”.

Valorizar a pesquisa e, por consequência, a ciência é fundamental para concretizar a função social da escola. Mas, para que a escola possa cumprir seu verdadeiro papel na sociedade, é necessário que a nação e a sociedade como um todo a vejam dessa forma, sem submetê-la a realizar ações, que a afastem dos seus principais sujeitos: os estudantes. Nóvoa (2009, p. 91-92) preconiza que

[...] é preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.

Por esse motivo, sendo a escola um espaço público, não pode ser fechada para a comunidade e não pode se isentar de seu contexto, do seu tempo e do seu espaço. Portanto, a escola deve perceber as mudanças e com elas construir o melhor para as crianças e adolescentes, que por ora estão em suas mãos.

A recente reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/17), para além das mudanças realizadas na carga horária e no currículo, para essa etapa de ensino, propõe, para a escola, mudanças na forma de organização pedagógica no sentido de rever a forma desta de ensinar e de se relacionar com seu público estudantil. Por outro lado, deve estar atenta a essas mudanças, para que não venham a ocorrer retrocessos na aprendizagem. Nesse contexto, concordamos com o que afirma Ferreira (2017, p. 297):

Pois o ensino médio se constituiu em um campo de disputas políticas, e uma reforma pode atender a objetivos antagônicos, que tanto podem ter compromisso com uma formação crítica e reflexiva quanto reforçar uma formação aligeirada e/ou reducionista.

Desse modo, é de suma importância a vigilância da escola na composição e elaboração do seu projeto político-pedagógico. Este deve ser elaborado de forma coletiva, com a participação efetiva dos professores, no sentido de garantir, aos estudantes, o conhecimento teórico necessário bem como preservar os conhecimentos acumulados.

Para Freire e Faundez (1985, p. 38): “[...] o ponto de partida de um projeto político-pedagógico tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis de sonho, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação e de luta dos grupos sociais”.

Segundo Freire e Faundez (1985), a escola deve reconhecer os grupos a que atende, a diversidade cultural que acolhe, sentir o desejo desses grupos e, a partir da educação, realizar as mudanças sociais necessárias. Dessa maneira, essas ações devem ser contempladas no PPP, para que, no movimento cotidiano, toda a comunidade escolar tenha conhecimento.

De acordo com o que discorre a PCSC (2014, p. 41) sobre o projeto político-pedagógico, trata-se de “um documento síntese, um instrumento é um movimento da escola, carrega consigo a potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade [...]”.

As mudanças sociais almejadas a partir da prática escolar só podem ser vistas pela mudança humana por meio do diálogo ético e constante com os sujeitos da aprendizagem, pois a escola, em sua autonomia enquanto instituição de ensino, pode organizar o seu fazer pedagógico. “Opondo-se à mera transmissão de informações, da preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a

educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 302).

Buscar a essência da missão requer a superação de concepções atribuídas à escola e esta se voltar ao que pode ser considerado o principal motivo da sua existência: o estudante. Voltar-se para ele é assumir, com ele, sua história, suas angústias, seus medos, suas lutas e conflitos e, juntos, realizar as mudanças necessárias, mudanças pessoais, uma vez que são elas que transformam o mundo. Esse é o papel da escola, pois, como afirma Cury (2002, p. 169), “[...] sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora”.

Nesse tempo de mudanças curriculares e de mudanças na forma de ofertar o ensino, a escola é convocada a novas interpretações. Dessa forma; um dos conceitos fundamentais e que está muito presente no texto e nas concepções da reforma é sobre a educação integral. De acordo com Nóvoa (2012, p. 15), uma visão errônea do termo pode levar a escola a outros percursos, que não condizem com o objetivo de uma educação integral: “[...] o conceito de educação integral contribuiu para o transbordamento da escola, para uma escola que foi assumindo um excesso de missões e de tarefas, com grande dispersão de projectos e actividades”.

Portanto, a educação integral não significa um intensivo número de projetos desenvolvidos na escola, mas um trabalho que contemple as cinco dimensões do desenvolvimento da criança e do adolescente: físico, cultural e social, a dimensão emocional e a cognitiva, sem se confundir com uma escola de tempo integral; ou seja, com carga horária ampliada: “O grande desafio é superar a ideia de apenas mais tempo de escola e não perder de vista a necessidade de tornar esse tempo útil, nem somente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e, portanto, meramente mecânicas” (PAGLIA, 2020, p. 44). Nesse sentido, o estado de Santa Catarina, prevendo as mudanças para o ensino médio, no ano de 2014, reformulou a proposta curricular anunciando que

[...] a formação integral continua sendo um dos mais importantes e antigos projetos humanos. [...] Mais do que a noção de educação integral, o que está posto na atualidade é como a escola enquanto instituição social moderna pode cumprir a tarefa de promovê-la (PCSC, 2014, p. 25).

A PCSC preserva a concepção teórica da primeira versão feita em 1991. Essa versão foi fundamentada na perspectiva de uma escola unitária de Gramsci. De acordo com Gramsci (1982), a escola torna-se um centro unitário de cultura com o objetivo de realizar a elaboração unitária de uma consciência coletiva. Para Gramsci (1982), a escola unitária possibilita a união entre o trabalho manual e o intelectual, eliminando a separação entre inteligência e ação produtiva.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1982 p. 125)

Nessa esteira, a PCSC preservou os princípios de uma escola unitária ao propor a organização curricular nos moldes da reforma do ensino médio. Por isso, dois anos antes da reforma, a educação catarinense estava ciente do que ocorreria no currículo dessa etapa de ensino.

Por ocasião da pesquisa realizada com os professores das escolas-piloto envolvidas na implementação do NEM (2020), perguntamos se esta mudará a dinâmica do papel da escola. Oitenta por cento dos respondentes afirmaram concordar totalmente que a dinâmica da escola se transformará efetivamente e 20% pensam que alterará pouca coisa, visto que a escola já vem atuando de forma diferenciada há alguns anos.

Para as escolas que ainda não têm experiência alguma com o ensino integral, pode-se modificar a dinâmica, haja vista que os horários de entrada e saída das escolas serão modificados. A questão primordial da escola, que é o ensino, exige mais observância, estudos e diálogos por parte das equipes escolares.

Na entrevista realizada com os técnicos da CRE sobre a reforma do ensino médio, objetivamos escutá-los sobre os novos papéis que as instituições deverão assumir (Estado, escola e professores/as) a partir desse novo cenário proposto pela reforma.

As respostas afirmam que a escola deve ter “comprometimento com as orientações da rede de ensino que faz parte, para que seja garantida a proposta, ouvir os jovens e respeitar suas escolhas” (IEB). Certamente, a reforma exige olhares diferenciados. A escola deve estar atenta, refletir coletivamente cada

mudança que for proposta para a educação e, principalmente, discutir os arranjos curriculares propostos pela Lei nº 13.415/17.

Especificamente sobre o papel da escola, somente dois gestores responderam à pergunta. As respostas foram as seguintes: “A escola não pode esperar que essa mudança/reforma venha de fora, mas que compreenda que a inovação é urgente e feita por nós educadores. Precisamos contagiar pais, alunos e professores com ideias e ações pedagógicas inspiradoras” (A1). Na opinião da supervisora, “A escola deve estar preparada para que essa reforma aconteça da melhor forma possível”.

Ao se pronunciarem sobre o papel da escola, gestores e professores expressam seus sentimentos de desejos de compreensão, de comprometimento e de animação em relação ao NEM. Na opinião de Saviani (2016, p. 55),

[...] pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens.

Por essa razão é que a escola não deve perder do horizonte esta prerrogativa, que é sua por natureza: ensinar, construir conhecimentos científicos, independentemente de reformas ou de mudanças educacionais, que venham na contramão do verdadeiro papel da escola.

5.3 O PERFIL DOS PROFESSORES NO ENSINO POR ÁREA DO CONHECIMENTO

Ao percorrermos a história da educação brasileira, no percurso da elaboração desta tese, percebemos que o ensino médio passou por inúmeras reformas. No entanto, a mais impactante, depois da Lei nº 5.692/71, aos professores, está sendo a reforma feita pela Lei nº 13.415/17. A consciência formada em vista da reforma, velada por uma grande escuta pública e aprovada pela maioria, foi o jogo das forças econômicas para ludibriar a população.

Na verdade, o que houve foram consultas públicas para a elaboração da BNCC em suas primeiras versões. A Lei nº 13.415/17 é gênese de uma medida provisória sem intenção alguma de ouvir os(as) professores(as). Ao analisarmos a

intencionalidade desses documentos regulatórios, concordamos com Le Goff (1993, p. 54), quando este afirma que “o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado tanto para impor uma imagem desse passado quanto para dizer a verdade”.

Segundo Le Goff (1993), é comum, em documentos oficiais, a presença de certas imposições, que sejam relevantes para a concepção do momento. Ainda, esses documentos podem revelar a verdade sobre a realidade que se pretende investigar.

Nesse sentido, é consenso entre os educadores a isenção da participação no processo da reforma do ensino médio, visto que a Lei estabelece conceitos e concepções, que, ainda não estão esclarecidos no contexto educacional, tornando-se motivo de resistência. Pesquisadores que discutem a reforma do ensino médio afirmam:

A questão fundamental aqui é, certamente, que a ‘educação’ tem sido historicamente convocada a contribuir tanto para o pilar da regulação quanto para o da emancipação. Efetivamente, a ela têm sido atribuídos dois papéis diferentes e contraditórios na manutenção da relação entre o Estado e a sociedade e, realmente, muitas das batalhas sobre o conteúdo do currículo não apenas têm refletido, mas foram, precisamente, marcadas por essa tensão (DALE, 2008, p. 16).

É nesse campo contraditório que se encontram os professores que, por um lado, defendem a ciência e seus conhecimentos historicamente construídos, e, por outro, se vêem no compromisso assumido pela profissão de praticar as definições de uma reforma. O trabalho por área do conhecimento, em outras palavras, a interdisciplinaridade, é uma metodologia de trabalho por muito tempo falada, discutida e estudada, porém nunca se ousou colocar em prática definitivamente e, dessa vez, será por força de lei.

Construir o conhecimento integrado, para alguns(mas) professores(as), que não desenvolveram a habilidade coletiva de fato, é desafiador, pois, além de dominar sua ciência, devem conhecer as demais de forma geral. Nesse aspecto, Nóvoa (2009, p. 7) já vinha discutindo ao assim se referir:

[...] a competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional

enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho.

Nesse contexto, o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo é a grande questão em voga com essa reforma. O trabalho em unidade, no sentido de “unir-se”, pode evitar repetições de conteúdos⁵² e, assim, alinhar e integrar o conhecimento. Também, pode-se evitar esforços fragmentados, em que os professores desenvolvem atividades exitosas sem a participação coletiva dos colegas de trabalho.

Vejamos o que afirma Nóvoa (2012, p. 13) ao falar da formação profissional dos professores:

Os professores devem combater a dispersão e valorizar o seu próprio conhecimento profissional docente, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência. É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar o nosso esforço de renovação da formação de professores e do trabalho pedagógico.

A valorização do seu próprio conhecimento requer o domínio deste e, a partir dessa prática, ampliar os conhecimentos, em sintonia com os demais conhecimentos. Por esse motivo, a exigência atual solicita um perfil de profissional, que desenvolva habilidades de trabalho coletivo. Portanto, nessa nova configuração do ensino médio, o professor deve rever sua prática. Esta deve ser em parceria, para que se constitua “[...] na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2012, p. 15).

O currículo integrado é uma das novidades da reforma do ensino médio. Para alguns intelectuais da educação, é uma forma de se intensificar o trabalho conjunto na escola, como declara Machado (2010, p. 92):

Currículos integrados são oportunidades riquíssimas para explorar as potencialidades multidimensionais da educação, para superar a visão utilitarista do ensino, para desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos alunos, para realizar o objetivo da educação integral.

No texto da exposição de motivos para a reforma do ensino médio, está presente a indicação de que o currículo fragmentado, por disciplina, na forma como

⁵²A repetição de conteúdos ou temáticas ocorrem simultaneamente quando, por exemplo: Geografia estuda “Rochas” e História também estuda “Rochas” e, ou “Planeta Terra”, História e Geografia estudam essa temática. No trabalho por área do conhecimento, esse trabalho se une.

estava organizado, não seria mais possível a continuidade. Alega, ainda, que há um número extenso de disciplinas e de conteúdos, que devem ser superados. Porém, vejamos o que afirma Silva (2018, p. 13) sobre esse assunto:

Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

Em razão disso, é de suma importância a participação dos professores na organização do currículo escolar. Para além dessa organização, ter o conhecimento do perfil do público estudantil ao qual atende e poder especificar os objetivos de aprendizagem de acordo com as necessidades locais.

Na ocasião da entrevista realizada com os dois técnicos da CRE, indagamos sobre o perfil do professor para atuar com o NEM. Eles nos responderam o seguinte: “Aberto para as mudanças que a implementação do NEM traz na proposta. Crítico, criativo, contemporâneo, estudioso, leitor e disposto a inovar sua prática” (IEB) (SEB). Essas respostas nos reportam a Paulo Freire (2013, p. 132), ao afirmar: “como professor, não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental”.

A segurança a que Paulo Freire se reporta é o conhecimento da ciência em que o professor está atuando; ou seja, a sua formação inicial. Para além disso, é primordial se abrir aos novos conhecimentos que a lei da reforma propõe aos professores. Freire (2013, p. 133) ainda afirma que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Ao analisarmos essa mesma pergunta feita para os gestores escolares, organizamos as respostas no Quadro 29, para tornar a compreensão mais eficaz e, dessa forma, favorecer a visualização da totalidade.

Quadro 29 – Como será o perfil dos professores para atuar no novo ensino médio?

Respondente	Resposta
Gestor 1	Professor com vontade de estudar muito e encarar os desafios dessa implementação, ou

	seja, precisamos de um professor apto às mudanças.
Gestor 2	Um eterno aprendiz' resiliente, disposto a se reinventar, estudar e construir
Gestor 3	Professor capaz de desenvolver habilidades socioemocionais. Trabalhar o autoconhecimento, olhar para o outro com empatia e facilidade na comunicação interpessoal
Assessor 1	O professor será um mediador do conhecimento, protagonista de suas ações buscando conhecimento, novas competências e habilidades a serem desenvolvidas e trabalhar coletivamente
Assessor 2	Pesquisador
Assessor 3	Dinâmico e atualizado
Supervisor	Professor que esteja atualizado com as diretrizes da BNCC, que trabalhe colaborativamente, use metodologias ativas, tenha um olhar humanizado, seja dinâmico e sempre disposto à formação continuada.

Fonte: Organizado pela autora com base na pesquisa de campo. Transcritas conforme o original.

Esse novo perfil, exigido para o NEM, não deve ser desvinculado das condições de trabalho do professor. Acreditamos que, para ser um eterno aprendiz, estudioso e pesquisador, o professor precisa gozar de incentivos e investimentos financeiros. Vimos, no período da pandemia, que muitos professores não possuíam computador ligado na *internet* para planejar e executar suas aulas *online*⁵³. Para Voigt e Morgado (2019, p. 1678), “o papel dos professores na flexibilização do currículo, considerando o que afirmam os discursos políticos, não corresponde à realidade da prática docente”. Dito com outras palavras, no discurso é uma coisa e na prática é outra.

Entretanto, concordamos com os gestores que, de fato, os professores, para atuarem com o NEM, tenham um perfil criativo, capaz de desmistificar o que está por trás de cada habilidade, e imbricados nos novos componentes curriculares. Por fim, afirmamos que a educação é a totalidade dos conhecimentos e, portanto, um bem que é público, capaz de proporcionar mudanças em todas as dimensões da vida. Buscamos, em Robertson (2012, p. 299), essa confirmação:

[...] a educação é política, porque se trata de chances e mudanças de vida. Ela é mais do que um direito humano, ou simplesmente um sistema pelo qual o conhecimento oficial é transmitido e adquirido. É também mais do que um bem público. É um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente emancipatória, importante para o nosso futuro, mas cujo próprio poder de decisão acerca desses valores é questionado.

⁵³Os professores efetivos da rede estadual de ensino de Santa Catarina, em 2022, ganharam um *notebook* pelo Programa de desenvolvimento da educação do Governo do Estado.

Para os educadores/as que escreveram sua história vivida nesse período de implementação, há a esperança de que tudo se resolva e que a vitória seja daqueles que são a maior razão da existência da escola e da educação: os estudantes. Como relata Thompson (1988, p. 59), “numa inter-relação ou contradição mútua: os resultados, com o tempo, nos mostrarão como essas relações foram vividas, sofridas e resolvidas”.

Em síntese, como mostra o histórico das políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, que propôs grandes mudanças para a educação e para a sociedade, porém pouco se conseguiu concretizar. Dessa maneira, as rupturas advindas da sociedade civil foram frágeis diante da força neoliberal em ascensão.

Para Frigotto (2011, p. 12), “a década de 1990, Governo Collor de Mello, foi a do ajuste às reformas neoliberais, com a destruição da face pública do Estado”. As contradições se acentuam ainda mais entre o que se pretende alcançar de uma sociedade democrática e de direitos com os ditames dos organismos internacionais, considerados mandatários das políticas educacionais.

De acordo com Freire (2013, p. 21),

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural.

Cabe ressaltarmos a importância das organizações sociais, para fortalecer os debates, mobilizar a consciência popular e resistir às mudanças que ofendem os direitos. Assistimos, no Brasil, à aprovação de políticas focais, que visam a amenizar os conflitos sociais, como, por exemplo, as Emendas e Leis Complementares objetivando ajustes e implantação de políticas afirmativas, para se atenuarem situações dos grupos excluídos histórica, social e economicamente, como confirmado nas tantas mudanças que aconteceram na LDBN nº 9.394/96. Isso inibe o enfrentamento pelas discussões e debates e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos movimentos sociais.

5.4 A LEI Nº 5.692/71 E A LEI Nº 13.415/17 – CONVERGÊNCIA E CONTRADIÇÃO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2013, p. 139).

Analisar as convergências e as contradições entre a Lei nº 13.415/17 e a Lei nº 5.692/71 é darmos um passo no passado, pelos menos voltarmos até o ano de 2018, quando, no início do doutoramento, existia essa desconfiança, esse desejo de descobrirmos se essas duas legislações em algum ponto do texto ou do contexto se assemelham. Portanto, o objetivo é encontrarmos as evidências que aproximam as duas legislações bem como os pontos contraditórios, para, assim, confirmarmos ou não a hipótese desta tese.

Uma questão perceptível é a reação social na implementação das duas Leis. Tanto a Lei nº 5.692/71 quanto a Lei nº 13.415/17 provocaram impacto não somente nos professores como na sociedade em geral. A primeira, ao transformar o ensino de segundo grau compulsoriamente técnico, causou isolamento dos professores, haja vista que estes não tinham habilitação para o ensino técnico, abrindo espaços para professores de outras áreas sem qualificação pedagógica.

A segunda, também lança procedência para professores com notório saber, mas, com mais intensidade, altera o fazer pedagógico do(a) professor(a) ao propor o trabalho por área do conhecimento. Por esse motivo, podemos afirmar que as duas Leis foram e são impactantes.

Iniciamos por analisar dois dos pontos que acreditamos fundamentais no contexto da aprovação das duas legislações: a presença do empresariado nas discussões da lei educacional bem como a presença e influência destes nas decisões tomadas junto ao MEC.

Quadro 30 – Influência de empresários

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Iniciativa privada presente nas discussões educacionais públicas	<ul style="list-style-type: none"> - IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais - IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática. LEL - Instituto Euvaldo Lodi - CNI - Confederação Nacional das Indústrias 	<ul style="list-style-type: none"> - Todos pela Educação. Instituto Ayrton Senna. - Instituto Ioung. - Instituto Natura, - Instituto Península - Fundação Lemann - Banco Itaú - Waterhouse - Coppers, Telefônica/Vivo

		- Instituto Unibanco, dentre outros.
--	--	--------------------------------------

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

A presença do empresariado nas definições sobre a educação brasileira, nitidamente observadas nas discussões da Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 13.415/17, está imbricada na presença de fundações e institutos formados por esses empresários, para mistificar seu envolvimento nas questões públicas e educacionais. Como afirma Cunha (2017, p. 380): “A história da centralização empresarial, resultado da concentração do capital, apresenta um amplo gradiente de casos de sucesso e insucesso, nem sempre vantajosos para docentes e estudantes”.

Nesse sentido, questionamos o papel do Estado, que, na maioria das vezes, torna-se subordinado a essas organizações, investem dinheiro público, sem a garantia de êxito para estudantes e professores(as).

Quadro 31 – Objetivos

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Objetivos	[...] 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 autorrealização, <u>qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania</u> .	[...] A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o <u>pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho</u> .

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

Os objetivos que permearam a aprovação das duas legislações permanecem os mesmos no que se refere à preparação para o trabalho e ao exercício da cidadania. A Lei nº 5.692/71, ainda, trata da “autorrealização”, discutida por Romanelli (1986, p. 236): “Todavia, a autorrealização não resulta de uma conquista fortuita, consequência de um gesto isolado: ela é antes o resultado da interação que o homem mantém com o meio que o cerca”.

Por sua vez, a Lei nº 13.415/17 dá ênfase à liberdade e aos ideais de solidariedade. Portanto, se a autorrealização parte subjetivamente dos princípios da solidariedade, subentendemos que os termos se complementam, pois a realização

humana tem suas raízes na forma como a pessoa vive, sua cultura, sua identidade e suas relações com o meio, inclusive pelo trabalho.

É contraditório, então, o contexto em que as duas legislações foram aprovadas. A primeira (Lei nº 5.692/71) em plena ditadura, com ideais autoritários; a segunda (Lei nº 13.415/17) em período democrático. Porém, os objetivos das duas Leis não se diferem, porque qualificar e desenvolver as competências necessárias exigidas pelo mercado de trabalho é inerente ao contexto de globalização e expansão tecnológica, que se iniciou na década de 1970.

Quadro 32 – Concepção de Educação

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Concepção de educação	Art. 21. O ensino de 2º grau <u>destina-se à formação integral do adolescente.</u>	§ 7º Os currículos do ensino médio <u>deverão considerar a formação integral do aluno</u> , de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

A concepção de educação integral está presente nas duas legislações, na Lei nº 13.415/17, que propõe a construção do projeto de vida para a formação do estudante. O Projeto de Vida entra como componente curricular obrigatório da matriz de NEM na maioria dos Estados brasileiros e se torna o grande diferencial da reforma.

O componente curricular Projeto de Vida visa a preparar o estudante nos aspectos pessoal, social e profissional. Nesse sentido, os professores são responsáveis por mobilizar a compreensão da vida como um todo a partir dos diálogos e das práticas em sala de aula.

Tanto a Lei nº 5.692/71 como a Lei nº 13.415/17 trazem a mesma concepção de educação; ou seja, uma educação “integral”. A primeira trata da integralidade estritamente profissional, para a entrada no mercado de trabalho, isto é, em tempo integral; a segunda traz presentes o tempo integral e a educação integral.

Se a Lei nº 13.415/17 efetivar e garantir os preceitos da educação integral, teremos um grande avanço na educação brasileira. Para isso, são necessárias mudanças significativas na estrutura do sistema de ensino, na formação de

professores, na permanência obrigatória das disciplinas teóricas e na estrutura física das escolas.

Quadro 33 – Parte diversificada

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Currículo – parte diversificada	Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, <u>e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas,</u> às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.	§ 1º <u>A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</u>

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

A parte diversificada de que tratam as legislações são os arranjos que a escola pode organizar. No caso da Lei nº 13.415/17, a escola pode organizar de acordo com as escutas feitas dos estudantes e a escolha de cada componente curricular.

As duas Leis contemplam a parte diversificada com o objetivo de inserção na realidade local. Dessa maneira, o currículo deve levar em conta os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Esse é um fator primordial para a educação, pois o currículo é constituído a partir da realidade escolar.

Quadro 34 – Habilitação dos professores

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Professores para atuar no ensino técnico	Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, <u>permitir-se-á que lecionam, em caráter suplementar e a título precário.</u>	IV - <u>profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino,</u> para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional.

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

O grande problema que ocorreu em 1971 com a Lei nº 5.692 foi a falta de professores qualificados para atuarem nos cursos técnicos; somado a isso, a falta de estruturas das escolas, sem laboratórios para as práticas de aprendizagem, entre outros fatores que impossibilitaram a continuidade da reforma. De acordo com Cury *et al.* (1982, p. 46):

A inclusão das habilitações profissionais sem mudanças na estrutura das antigas escolas secundárias que não possuíam professores, equipamentos e instalações para desempenhar essa nova tarefa pedagógica, inteiramente estranha a sua vocação e tradição.

Em 2017, a Lei previu profissionais com notório saber para atuarem nos itinerários profissionalizantes. Essa questão fez surgirem várias críticas questionando a qualidade desse ensino, que não é técnico, mas profissionalizante, porém com professores(as) sem habilitação específica.

Observamos que, na questão da formação para se atuar tanto na educação regular como na educação técnica, as duas Leis seguem o mesmo caminho. Isto é, na implementação da Lei nº 5.692/71, as escolas não foram preparadas estruturalmente e não havia professores preparados para atuarem nos cursos técnicos. Prevendo isso, a Lei nº 13.415/17 reconheceu professores(as) com notório saber para atuarem nos itinerários com formação técnica, mas não mudou as estruturas físicas das escolas.

Quadro 35 – Carga horária

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Carga horária	Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, <u>compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900</u> horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.	§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, <u>para mil e quatrocentas horas</u> , 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.

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

Referente à ampliação da carga horária e/ou ao tempo de duração do ensino, as duas Leis se preocuparam em ampliar o tempo e duração deste após a sua promulgação.

Na Lei nº 13.415/17, para o ensino médio, a carga horária mínima anual deve ser ampliada, de forma progressiva, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária a partir de 2 de março de 2017. Segundo Kuenzer (2017, p. 336), “[...] essa carga horária inviabiliza o acesso ao Ensino Médio aos jovens que trabalham, pois, considerável parcela da população jovem trabalha, o que não é compatível com a permanência na escola por sete horas”.

Em vista da modernidade e da grande desigualdade social, estudantes com poder aquisitivo mais elevado preferem fazer outros cursos, como inglês e informática, a ficarem na escola o dia inteiro. Já os menos favorecidos necessitam trabalhar e fazer estágio remunerado para contribuírem com os gastos familiares ou até mesmo para se autossustentarem, o que é o caso dos estudantes trabalhadores.

Quadro 36 – Público-privado

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Relação público-privado	Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de <u>cooperação com as empresas.</u>	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição <u>ou em parceria com outras instituições,</u> deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

Da mesma forma, a Parceria Público-Privada (PPP) é central nas referidas legislações ao firmar parcerias com as empresas e outras instituições na habilitação e formação técnica. As PPP eram políticas do Banco Mundial, que visavam “[...] compreender os atuais e potenciais papéis do envolvimento do setor privado na educação” (WORLD BANK, 1999, p. 28). De acordo com o relatório do Banco Mundial (BM), essa estratégia daria continuidade e fortaleceria o projeto neoliberal, por ora em crise.

No atual contexto, está explicitamente contido na Lei nº 13.415/17 que as escolas públicas podem fazer parcerias com as empresas para utilização de laboratórios e práticas laborais, que possibilitem a aprendizagem no mercado de trabalho.

Quadro 37 – Organização curricular

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Organização curricular	Art. 8º A ordenação do currículo será feita <u>por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos</u>	Art. 36. <u>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</u>

	<p><u>alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.</u> § 1º Admitir-se-á a organização semestral no ensino de 1º e 2º graus e, no de 2º grau, a matrícula por disciplina sob condições que assegurem o relacionamento, a ordenação e a sequência dos estudos.</p>	<p><u>local e a possibilidade dos sistemas de ensino.</u></p>
--	--	---

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

A organização curricular de que tratam as duas legislações é de caráter flexível em termos de conteúdos teóricos. A Lei nº 13.415/17, ao estabelecer que a BNCC discuta o currículo do ensino médio, flexibiliza a formação, deixando sob responsabilidade das instituições de ensino sua oferta ou não: “[...] 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” (BRASIL, 2017). Esses itinerários formativos devem ser organizados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino e da importância para a comunidade local.

A definição dos itinerários formativos como currículo para o ensino médio brasileiro é tema de preocupações entre os teóricos, que discutem o currículo da educação. Entre estas, estão a possível limitação da continuidade nos estudos posteriores e a flexibilização do currículo, que podem causar um esvaziamento teórico e de conhecimento crítico pela não obrigatoriedade dos componentes curriculares humanísticos. Kuenzer (2017, p. 336) explicita essas preocupações:

A 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, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas.

Na BNCC, somente os componentes curriculares de língua portuguesa e de matemática são obrigatórios nas três séries do ensino médio. Os demais componentes são definidos como práticas de ensino.

Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria; declarada a impossibilidade de conhecer e, dessa forma, negado o caráter científico do conhecimento (KUENZER, 2017, p. 345-346).

Da mesma forma, a Lei nº 5.692/1971 determinava que a prioridade era a língua nacional ao afirmar:

No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. § 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692/71, mediante a aprovação do Conselho Federal, conferiu a possibilidade para a oferta de outras habilitações, assim, prescrita: “[...] os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão” (BRASIL, 1971).

Ao compararmos o currículo da Lei nº 5.692/71 com as deliberações da Lei nº 13.415/17 e as definições da BNCC, referentes aos itinerários formativos e às concepções de educação dadas pelas competências para o mundo do trabalho, temos claro que não restam dúvidas de que estamos retrocedendo à história do ensino médio no Brasil. Cunha (2017, p. 383), ao discutir sobre esta questão, faz a seguinte pergunta: “Política educacional ‘contenedora’ no Segundo Grau/Ensino Médio, para desviar demanda do Ensino Superior, já tivemos na ditadura e no oitênio Fernando Henrique Cardoso. Estamos destinados a repetir o passado?”.

Para este autor (CUNHA, 2017), o nosso tempo é mais favorável às atuais propostas, em relação ao período da ditadura militar, porque, naquela época, houve grande resistência de estudantes e professores em relação às medidas tomadas pelo Governo. Com a fragilização dos movimentos sociais e com a realidade ideológica conservadora na educação nacional, essas políticas tendem a se concretizar sem exigir muitos esforços ao Governo.

Quadro 38 – Formação profissional

Evidências	Lei nº 5.692/71	Lei nº 13.415/17
Formação profissional	Art. 76. A iniciação para o trabalho e <u>a habilitação profissional</u> poderão ser antecipadas: a) ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, quando inferior a 8ª; b) para as adequações às	§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de <u>formação com ênfase técnica e profissional</u> considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo; II - a possibilidade de concessão de certificados

	condições individuais, inclinações e idade dos alunos.	intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.
--	--	---

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação brasileira.

A formação profissional, tanto na Lei nº 5.692/71 como na Lei nº 13.415/17, está presente com muita ênfase, haja vista que esse assunto não se desfilou do compromisso da educação média no Brasil. A tentativa de se resolver a dualidade nessa etapa de ensino proposta pela LDBN nº 9394/96 é substituída pela Lei nº 13.415/17, com as fortes proposições da BNCC. Na opinião de Popkewitz (1997, p. 21):

Do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da 'Teoria do Capital Humano', centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico: a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional.

Observamos esses indícios, que afirma a autora citada, na obrigatoriedade do novo componente curricular Projeto de Vida, proposto para o ensino médio, com o objetivo de desenvolver habilidades humanas e sociais. Dessa forma, assemelha-se com a teoria do capital humano do contexto da Lei nº 5.692/71.

De acordo com Frigotto e Motta (2017, p. 367-368), a Lei nº 13.415/17

retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos Estados. Não será questão de 'livre escolha', como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento.

Essa afirmação nos fez perceber que os itens semelhantes nas duas Leis podem justificar um possível retorno, tanto na direção para concretizar a educação na perspectiva tecnicista como no fortalecimento de um ideário economicista neoliberal, tendo a educação como resolução das questões econômicas do País, tal e qual foi em 1970.

Para sintetizar, voltamos a Thompson (1997, p. 357), para justificar nossa visão quanto à legislação educacional. Entre os avanços e retrocessos, "[...] não

podemos negar ou minimizar esse bem, neste século perigoso em que continuam a se ampliar os recursos e as pretensões do poder, é um erro temerário de abstração intelectual”.

Nesse sentido, é importante a defesa de leis justas, aprovadas com a intenção de defender os direitos básicos das pessoas. Thompson (1997) chama a atenção dos intelectuais para que estes não sejam indiferentes sobre essas discussões. Para esse autor, “[...] mais que isso, é um erro que se reproduz e aumenta por si mesmo, estimulando-nos a desistir da luta contra as más leis” (THOMPSON, 1997, p. 358).

Sob a lógica de Thompson (1997), os intelectuais devem seguir firmes nas discussões e interpretações das Leis tanto para anunciar a boa vontade como para denunciar as perversidades embutidas no texto de uma lei. Desse modo, a pesquisa deve continuar, pois a nova história do ensino médio só está começando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dedicar-me à pesquisa e investigação para a elaboração desta tese, foi possível compreender as concepções filosóficas, que perpassaram nosso período histórico bem como as influências política, econômica, dos grupos e corporações, sobretudo dos institutos e associações, que se apoderaram do campo educacional.

Na história da educação brasileira, já percorridos mais de 500 anos, não se concretizou um caminho satisfatório, em que os resultados sejam a emancipação, a liberdade e o conhecimento científico, capazes de proporcionar curiosidade para os campos mais complexos das ciências e que contemplem toda a população estudantil.

Podemos perceber que, nos dias atuais, ainda existem resquícios de cada uma das concepções de mundo, o que perpassou a educação com ênfase no ensino médio, a começar pelo Brasil Colônia. Temos a plena convicção de que muito ainda há para se discutir, pesquisar, interpretar e traduzir essa legislação do ensino médio pela sua relevância e pela necessidade de estudos e pesquisas desse processo e que não se esgota com esta investigação.

Há várias observações a serem feitas sobre as evidências empíricas e históricas aqui apresentadas. No caminho percorrido pela história do ensino médio do Brasil, perpassamos por muitas situações como aquela em que as prioridades para essa etapa de ensino nem sempre foram a aprendizagem, o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento intelectual dos adolescentes e jovens, mas leis e programas aprovados de acordo com os interesses de terceiros, visando à economia.

Ao percorrer a história da educação desde o período Brasil Colônia, é possível pontuarmos alguns eventos que nos chamam atenção e que, por conseguinte, causaram certos impactos no decorrer do percurso. A primeira observação é que, em se tratando de ensino secundário, só ocorreram algumas mudanças mais significativas com as reformas após a Proclamação da República em 1889. Até essa data, o ensino secundário era restrito aos poucos privilegiados em algumas capitais dos Estados brasileiros.

Maior organicidade só foi possível com a reforma de Francisco Campos, mesmo contraditória, sem, contudo, conseguir atingir a maioria dos estudantes, em razão destes não haver concluído o ensino primário completo e do analfabetismo em larga escala existente no Brasil naquele período.

Outro momento marcante na educação brasileira foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Para o ensino secundário, o Manifesto reivindicava uma escola “flexível”. Essa solicitação nos suscita a indagar: qual a relação com o currículo flexível do novo ensino médio? Será que os legisladores atuais retornaram ao Manifesto para pensar a política do ensino médio? E a qual tipo de flexibilidade estavam se referindo os intelectuais de 1932?

Não será possível respondermos a esses questionamentos neste texto. No entanto, é válido afirmarmos que as transformações realizadas na educação pelo Manifesto da Escola Nova se fizeram presentes na legislação educacional em vários momentos. Suas marcas e conceitos são encontrados nitidamente na organização e na prática pedagógica atualmente, como é o caso da educação gratuita, laica e obrigatória para todos, questões cruciais do Manifesto e que hoje vivenciamos em nosso contexto.

Os avanços na educação, pós-Manifesto, vieram a cessar com a Constituição de 1937 e com o regime autoritário instaurado no Brasil pelo presidente Getúlio Vargas; posteriormente, também, com o Decreto nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que pôs fim às ideias dos pioneiros da Educação Nova, já que o País vivia um regime de governo antidemocrático.

Outro marco significativo para a educação desse período e, de forma geral, foi a fundação do Ministério da Educação e de Saúde Pública, órgão responsável pela organização educacional em todo o País. Na atualidade, esse Ministério é responsável por coordenar, sugerir e implementar políticas públicas em favor da educação brasileira em todas as etapas de ensino.

Com o fim do Estado Novo, o Brasil viveu um período de 21 anos de democracia. Nesse período, entraram em cena o pensamento e o método de Paulo Freire, um processo de alfabetização de adultos, que, mesmo sendo interrompido com a ditadura militar de 64, consolidou-se como uma das mais dignas ações pedagógicas instituídas na educação, pois, em um espaço curto de tempo, Paulo Freire tirou muitas pessoas da cegueira do analfabetismo.

Nesse contexto histórico, encontramos outra disputa acirrada entre a escola pública e os defensores da escola privada, que levou a ressurgir um novo Manifesto, dessa vez liderado por Anísio Teixeira. Mesmo com essa manifestação dos intelectuais, a primeira LDBN, Lei nº 4.024, de 1961, acatou as sugestões e incluiu as escolas particulares nos investimentos públicos.

Para o ensino secundário, a LDBN nº 4.024/61 estabeleceu a possibilidade de oferta de diferentes organizações curriculares e, tal e qual a Lei nº 13.415/17, admitiu matérias optativas. Ou seja, a reforma do ensino médio tentou fazer um arranjo entre as legislações já aprovadas. Isso resultou na atual reforma para essa etapa de ensino. Encontramos também, profissionais com notório saber nessa época ao admitirem os profissionais liberais que defenderam a escola particular a atuarem nas escolas públicas enquanto não houvesse profissionais com formação específica.

Ao iniciarmos esta investigação, tínhamos no horizonte a busca de certezas com a finalidade de eliminar as dúvidas, que pairavam sobre a reforma do ensino médio. Essas dúvidas não foram eliminadas, uma vez que nos deparamos com uma reforma, que ocorre em um período complexo. As experiências são incipientes. Dependemos ainda de tempo e de consolidação da reforma para alcançarmos a totalidade de clareza bem como do êxito ou não êxito dessa reforma.

Por outro lado, foi possível identificarmos, pela investigação teórica e empírica, que se trata de uma reforma complexa e que, mais uma vez, se pensou a reforma para a educação sem se pensar nas estruturas físicas das escolas. Essa é uma história que está sendo contada frequentemente, na educação brasileira.

A problemática que norteou a pesquisa foi analisar a relação entre as políticas educacionais para o ensino médio nas escolas da rede pública estadual de Joinville/SC, a partir da Lei nº 5.692/71 até a implantação da Lei nº 13.415/2017, na perspectiva de compararmos os aspectos convergentes e divergentes entre as duas legislações, observando o tempo e o período históricos em que foram aprovadas.

Nessa relação, foi possível identificarmos o acirramento da concepção neoliberal, imbricada em cada um dos programas e projetos educacionais, uma relação estreita com os organismos internacionais, que mesmo sendo implementadas pelos governos populares, são contraditórias. Essas reformas estão

inseridas no modo de produção capitalista para responder às crises conjunturais pelas quais ele passa.

A hipótese apresentada no início da investigação se atrela aos pontos de convergência entre as duas legislações e que se confirmaram pela pesquisa histórica assim como pela pesquisa com os professores e gestores educacionais. Tanto nas questões conceituais como nas concepções filosóficas, há semelhanças entre as duas Leis.

As discussões apresentadas a partir da Lei nº 5.692/71 foram permeadas pelo objetivo de mostrar como foram implantadas as políticas para o segundo grau a partir da aprovação da Lei 5.692/71 e seus desdobramentos no campo educacional.

Assim sendo, é necessário considerarmos alguns pontos cruciais no contexto da aprovação e implementação da Lei nº 5.692/71. Primeiramente, consideramos esta uma lei pensada pelos militares sob a ótica de empresários e orientada por assessores estrangeiros financiados pela MEC/USAID

Houve a participação maciça dos empresários, representados pelo IPES, que foi a fusão de grupos de empresários organizados no Rio de Janeiro e em São Paulo e que ganhou a adesão das classes produtoras das outras unidades da Federação (FGV, 2021). A partir dessa organização, foi pensada a campanha “A educação que nos convém”, acatada pelos dirigentes públicos da época, o que explicita a efetiva participação do empresariado na educação pública.

A compulsoriedade demonstra o caráter autoritário da forma de encaminhar a educação, sem a participação dos professores, da comunidade intelectual e dos estudantes, cuja finalidade era atender ao desenvolvimento econômico de acordo com as convicções empresariais.

A Lei nº 13.415/17 assemelha-se à Lei nº 5.692/71 ao organizar o currículo em área do conhecimento, visto que, na Lei nº 5.692/71, conforme estabelecido pela Resolução nº 8/71, juntou determinadas disciplinas em blocos. Assemelha-se, inclusive, ao definir as matrículas semestrais por disciplinas, como é o caso das disciplinas eletivas no contexto atual.

Para a implementação da Lei nº 5.692/71, em todo o Brasil, não foram pensadas as estruturas escolares nem mesmo a formação dos professores, porque se imaginava que a parceria com as empresas privadas daria conta das demandas educacionais.

No estado de Santa Catarina, a implementação da Lei nº 5.692/71 foi motivada pelo convênio assinado com o MEC, cujo financiamento disponibilizou verbas para a construção de novas escolas. Apesar das estruturas físicas das escolas existentes, Santa Catarina não dispunha de unidades escolares suficientes para atender à demanda das matrículas para o segundo grau.

Foi um movimento expressivo em torno da educação catarinense. A elaboração do primeiro Plano de Educação Estadual (PEE) se estruturou com o objetivo de trazer mudanças significativas para a educação do Estado. Houve a expansão da educação com a construção dos CIS, construídos em várias cidades do Estado, inclusive na cidade de Joinville. Por outro lado, não foi possível garantir a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos de idade e, também, persistia a falta de escolas públicas em vários municípios catarinenses.

A Lei nº 5.692/71 propôs o levantamento das demandas do mercado de trabalho. A partir disso, a escola deveria oferecer os cursos de acordo com essas demandas. Todavia, não foram pensadas as condições sociais das comunidades mais carentes do Brasil, onde não existem demandas e, por consequência, não há investimentos. Essa constatação nos leva a pensar na atual reforma, que solicita esse mesmo levantamento de demandas implicitamente com base nas escolhas dos estudantes.

Percebemos que a implementação da Lei nº 5.692/71, em Joinville, não se diferenciou do que foi vivenciado na implementação em todo o Estado. A Lei não conseguiu contemplar a totalidade dos estudantes, e os cursos implantados nas escolas recém-construídas na cidade logo foram extintos, por diversos fatores, entre eles a falta de estrutura das escolas e laboratórios equipados e, também, a ausência de professores qualificados. Apesar dessas dificuldades, foram implantados 27 cursos, distribuídos em nove escolas e no Centro Interescolar de Segundo Grau (CIS).

A travessia de um regime autoritário para o regime democrático trouxe novos ares, um esperar de alegria, na certeza da participação e da democracia. Nesse novo período histórico, o Brasil aderiu às concepções neoliberais, perpetuaram-se os acordos com os organismos internacionais e, com isso, as reformas educacionais e a educação como um todo deveriam seguir as cartilhas do neoliberalismo.

Nesse sentido, identificamos várias mudanças propostas para o ensino médio, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, sobretudo com a

aprovação da nova LDBN nº 9.394/96, que procurou desmistificar a dualidade histórica do ensino médio. Para isso, transformou-o na última etapa da educação básica e elencou vários princípios para concretizá-la.

No entanto, essa Lei passou por várias transformações e mudanças. Novas legislações foram, então, inseridas em seu texto original. São tantos programas e projetos que dificulta compreendermos qual foi a ideia inicial dessa legislação. Para o ensino médio, foram introduzidas as experiências com o ProEMI, EMIEP – Programa de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Pronatec entre outros; por último, as mudanças trazidas pela Lei nº 13.415/17.

No PNE (2014-2024), na meta de número 3, propõe-se universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos. Para consolidar essa meta, o PNE definiu como estratégia, abordagens interdisciplinares, currículos escolares que se organizem, de maneira flexível e diversificada, e conteúdos obrigatórios e eletivos. Dessa forma, podemos indagar se a Lei nº 13.415/17 pode ser a resposta dessa estratégia, haja vista que propõe, para o ensino médio, essa forma de organização curricular.

Ao analisarmos a reforma do ensino médio, feita pela Lei nº 13.415/17, como também o processo de implementação no contexto escolar, deparamo-nos com um retorno ao passado. De acordo com os vários autores pesquisados e que serviram de base teórica para fundamentarmos a escrita desta tese, são inúmeras as chances de a Lei nº 13.415/17 seguir os mesmos rumos tomados pela Lei nº 5.692/71 caso não sejam resolvidas as questões estruturais das escolas e a formação de professores(as).

Devem ser considerados, ainda, os aspectos dos estudantes, se a permanência na escola em tempo estendido lhes é favorável. A questão curricular, se, ao final dessa etapa, os itinerários formativos foram capazes de proporcionar aos estudantes a aquisição de conhecimentos, que lhes deram base para a continuidade dos estudos em qualquer área do conhecimento.

A implementação da Lei 13.415/17 ainda não se encontra consolidada na totalidade das escolas. Em Santa Catarina, são apenas 120 escolas. Entretanto, essa Lei traz, em seu bojo, um cenário incerto, o qual deverá ser reconstruído, paralelo à implementação. Ou seja, na medida em que aparecerem os problemas na implementação, estes serão resolvidos com as denominadas políticas focais.

A política de fomento e, posteriormente, as escolas-piloto, também, indicaram possíveis entraves para essa implantação. Porém, mais uma vez, a voz dos sujeitos essenciais, que são os professores e profissionais da educação, não foi ouvida. Assim, a agenda de implementação segue em passos largos independentemente da pandemia ou da falta de estruturas e outras questões fundamentais para a implementação de uma nova política com essa envergadura.

A BNCC, que é a base da reforma do ensino médio, é uma resposta aos organismos e corporações privadas. Ela atende, muito mais, aos interesses financeiros e os representa na forma de indicar o que deve ser ensinado nas escolas. Por consequência disso, falta clareza teórica na BNCC e na Lei nº 13.415/17, assunto que deve ser observado pelos Estados na elaboração do seu currículo, pois, na BNCC, não encontramos indicações de base teórica. Todavia, é muito forte a concepção da pedagogia das competências.

Observamos que, nas respostas dos gestores ao serem interrogados sobre os vários aspectos da reforma, os comentários foram tímidos, levando em consideração as dificuldades encontradas para implementar o NEM. Identificamos um certo receio de se posicionarem sobre a real situação das escolas e no sentido de opinarem sobre a legislação. Por outro lado, os professores foram mais realistas ao colocarem seu ponto de vista sobre a reforma, apontando questões que devem ser levadas em consideração, como a formação continuada muitas vezes elencada, como fator primordial na consolidação da reforma do ensino médio, e também a valorização do profissional da educação e o incentivo à continuidade dos estudos.

A entrevista realizada com os técnicos da CRE nos possibilitou encontrar um chão real para esta pesquisa, uma vez que, no momento, as escolas se encontravam fechadas. Tudo aconteceu *online*. Por esse motivo, dificultou o entrosamento, o olhar a realidade de perto, sentir o movimento da reforma na prática. Sem esse olhar, as coisas continuam um pouco confusas. Por isso, afirmamos que a conclusão desta pesquisa não se dará aqui, mas daqui a três anos quando as novas turmas do NEM estarão formadas. Aí, poderemos retomar esta pesquisa com uma discussão mais assertiva.

Contudo, as respostas dos gestores e professores, apesar de singelas, nos dão uma direção para esse novo cenário ao apontarem o papel do Estado e ser reivindicada uma série de questões, que, possivelmente, contribuirão para que se

alcance êxito na implantação da Lei nº 13.415/17. Referente à reforma do ensino médio no Estado de Santa Catarina, é justo apontar as seguintes questões:

a) a elaboração do currículo do território catarinense, contou com a colaboração de mais de 300 professores e profissionais da educação; portanto, uma construção coletiva e democrática, que deve ser valorizada pela abertura para a participação dos professores.

b) preservou na matriz curricular a obrigatoriedade de todos os componentes curriculares da base comum não somente Língua Portuguesa e Matemática como prevê na legislação nacional, mas Sociologia, História, Geografia, Química, Física, Educação Física e Artes são obrigatórios no currículo do ensino médio.

c) a diversidade como princípio formativo na educação básica, outro diferencial de suma importância. Educação Ambiental formal, EJA, Educação escolar quilombola, Educação escolar indígena, Educação do campo e Educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, são temas tratados com ênfase no currículo catarinense.

d) a base teórica do currículo mantém os princípios do sujeito histórico e preserva as concepções da proposta curricular elaborada em 1991, logo após a abertura democrática, sob a luz das concepções de Gramsci. Embora faça uma combinação com a pedagogia das competências, o currículo do território mantém as raízes de sua primeira proposta curricular.

Dessa forma, podemos indicar que há uma luz, a qual pode iluminar o futuro do NEM no Estado. Essa afirmação não encontra ecos na totalidade dos Estados da Nação, pois a legislação nacional prevê outra direção.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Maria das Dores Daros de. **Plano Estadual de Educação**: concretização das orientações políticas da educação. 1984. 138 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1984.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. SADER, Emir (Org). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. P. 9-23

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagem e auto-imagens – Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

AVELAR, Alexandre de Sá. História, tempo presente e testemunho: ainda em torno dos limites da representação. **Revista Maracanan**, v, 8, n. 8, 2012. p. 30-57. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/maracanan/article/view/12773>>. Acesso em: 07.set. 2021.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BACKES, Tayza; GAERTNER, Rosinete. Educação e memória: inventário das obras publicadas na área de matemática pela campanha de aperfeiçoamento e difusão do ensino secundário (CADES). **Dynamis**, v. 1, n. 13, out-dez/2007. p. 21-28.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história ou ofício de historiador**. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONETI, Lindomar Wessler; RADO, Sonia Cristina. Política de formação de professores para a juventude no ensino médio no Brasil. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jacques de Lima (Org). **Formação de professores**: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 133-149.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Ed. da UNESP, 1999.

CAMPOS, Bruno César; CRUZ, Breno de Paula Andrade. Impactos do FUNDEB sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do Rio de Janeiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, abr. 2009. p. 372-393.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Aulas Régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática. 1759-1834. **História da Educação**, ASPHE/UFPel, n. 6, p. 105-130, out. 1999.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas: o imaginário da república no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020, **Resumo Técnico**. Versão Preliminar. Brasília/DF: Inep/MEC, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 31-53.

CLARK, Jorge Uilson. A Primeira República, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930. **Rev. HISTEDBR On-line**, v. 9, 2006. (não paginado). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/período_primeira_republica_intro.html>. Acesso em: 2 fev. 2021.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nadia G.; RANZI, Sirlei M. F. (Org.). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985)**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012. p. 85-99

COSTA, Iara Andrade; GABARDO, Claudia Valeria; FREITAS, Dunia Anjos de. **Tempos de Educar: os caminhos da história do ensino na rede municipal de Joinville/SC: 1851/2000**. Joinville, SC: Ed. da Univille, 2005.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. COSTA, Maria Adélia. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

CPDOC | FGV • Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil RIO: Praia de Botafogo, 190, 14º andar, Rio de Janeiro - RJ - 22250-145 • Tels. (21) 3799.5676

CRUVINEL, Janaina Junqueira Valaci. **O Ensino Médio nas atuais Políticas Educacionais: em busca de uma identidade**. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – esp., p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15. ago. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr./jun. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação e a Primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-80.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 1.maio 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. **Movimento – Revista de Educação**, Universidade Federal Fluminense, Ano 3, v. 5, 2016. p. 108-140.

CURY, Carlos Roberto Jamil; BEDRAN, Maria Ignez Saad; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **A Profissionalização do Ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. **Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set. 2008.

DAMASCENO, Manoelito. MENEZES; Mabel de Moura S. P. Profissionalização no ensino de 2º grau. **Sisientibus**, Feira de Santana, v. 3, n. 5, p. 51-61, jan./jun. 1986.

DANNEMANN, Robert Nicolaus. Atos e fatos da formação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 30, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2004.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 291-306, mai./ago. 2019.

DREIFUSS, René Armand. **1964**: A conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe. Tradução Faculdade de Letras da UFMG. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESCOBAR, Tatiana Pires. Dos jesuítas à formação da República – Reflexões sobre a formação de um pensamento pedagógico brasileiro. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 8, n. 1, jan./jul. 2015.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul./set. 2018.

FAORO, Raymundo. **Os Donos do Poder**: formação do patronato político brasileiro. 3. ed. rev. São Paulo: Globo, 2001.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FIORI, Neide Almeida. Ensino Público em Santa Catarina: coordenadores de Educação. 1974. Tese (Livre Docência) – Departamento de Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1974.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro. Política de fomento para implementação do novo ensino médio: Processos de encaminhamentos nos três Estados da Região Sul. In: FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva (Org.). **Ensino Médio Brasileiro**: aspectos políticos, práticos e formativos. Curitiba: CRV, 2020. p. 89-111.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática

educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. Ed. da UNESP, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org.). **Gaudêncio Frigotto**: Um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 117-138.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e Educação Profissional: A ruptura com o dualismo estrutural. Retratos da Escola. **Entrevista. Escola de Formação da Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011. p. 11-24.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da Lei 13.415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GASPAR, Leandro. PROJOVEM URBANO: jovens e adultos como sujeitos históricos de um projeto societário excludente. **Trabalho Necessário**, Ano 15, n. 26/2017. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 7. set. 2021.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Coleção estudos culturais em educação).

GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 6. (Edição Carlos Nelson Coutinho).

GRAMSCI, Antônio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. **Tradução de CARLOS NELSON COUTINHO**. 4.edição. Editora Civilização Brasileira S.A. 91-93 — Botafogo Rio de Janeiro — RJ, 1982

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino Secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2008.

HENN, Leonardo Guedes; NUNES, Pâmela Pozzer Centeno. A educação escolar durante o período do Estado Novo. **Revista Latino-Americana de História**, PPGH-UNISINOS, v. 2, n. 6, ed. esp., p. 1040, ago. 2013.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cadernos de Pesquisa, Ano XXI, N° 55, Novembro, 2001.

HORTA, J. Silverio Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**: Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945). 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 25.jan.2022.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**: Estrutura Social e Industrialização do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil**. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População e Economia de Joinville**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>>. Acesso em: 20. fev. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2019. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/29434-oito-em-cada-dez-jovens-que-nunca-frequentaram-escola-estavam-sem-ocupacao-em-2019.html?start=70>>. Acesso em: 15. ago. 2021.

JACOMINI, Márcia Aparecida. O conceito gramsciano de Estado Integral em pesquisas sobre políticas educacionais. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, e214645, 2020.

JAPIAÇU, Hilton. MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 5. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.

JOINVILLE. **Educação**. Disponível em:
<<https://www.joinville.sc.gov.br/assunto/educacao/>>. Acesso em: 20. fev. 2020.

JUVENTUDE E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS. 2. ed. **Relatório espacial ensino médio**. Jul. 2021. Disponível em:
<https://mk0atlasdasjuve5w21n.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2021/08/JuventudesEPandemia2_Relatório_Nacional_20210702.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

KADT, Emanuel de. **Católicos Radicais no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2007. 332 p. (Coleção educação para todos; 17).

KOCH, Zenir Maria. Sistema de avanço progressivos: a política educacional dos anos 70/80 em Santa Catarina. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 23, p. 27-45, 1995.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos : 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderio Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/es/a/LGpgCTxWgVvB3DYzKVWFjwJ/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 8. mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15.fev. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7.set.. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LE GOFF, J. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Civilização Brasileira, 1938.

LINS, Ivan. **História do positivismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1964. v. 322.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

MACHADO, L. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e 84925, 2019.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal**: paradoxo do Iluminismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: Questões, Métodos e Processos. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MESQUIDA, Peri. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos Jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba: Ed. da UFPR, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013.

MESQUIDA, Peri; SANTOS, Maria do Socorro dos. **As Matilhas de Hobbes**: O modelo da pedagogia por competência. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

MEC. **Educação para todos**: caminhos para mudança. Brasília: Ministério da Educação, Coordenadoria de Comunicação Social, 1985.

MELLO, Marilândes Mól Ribeiro de; VALLE, Ione Ribeiro. Plano Estadual de Educação (PEE) e teoria do capital humano: estratégias de formação docente em Santa Catarina/Brasil (década 1960). **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 1-19, 2014.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A legislação educacional**: uma das fontes de

estudo para a história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2006a. (Texto disponibilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”).

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A História da Escola Primária Pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, Anaete Regina; LOMBARDI, José Claudinei; MACHADO, Maria Cristina Gomes (Org.). **Educação em debate: perspectivas, abordagens e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006b. (Coleção memória da educação).

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. Tendências pedagógicas na formação do professor: entre a escolástica e a pedagogia da escola nova. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA, Jaques de Lima (Org.). **Formação de professores: história, políticas educacionais e práticas pedagógicas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015. p. 37-54

MIMESSE, Eliane. O ensino profissional obrigatório de 2º grau nas décadas de 70 e 80 e as aulas dos professores de história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 26, p. 105-113, jun. 2007. ISSN: 1676-2584

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823-1853**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

MOACYR, Primitivo. **A Educação e as Províncias (subsídios para a História da Educação no Brasil): 1834-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O ensino médio e as comparações internacionais: Brasil, Inglaterra e Finlândia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 405-429, abr./jun. 2017.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOICOV, Nadir Castilho Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM: a formação continuada na Gered de Chapecó – SC. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 45-65, jan./mar. 2020.

NEVES. Luiz Felipe Baêta. **O combate dos soldados de Cristo na terra dos papagaios**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NEVES, V. F. A. Pesquisa-ação e Etnografia: Caminhos Cruzados. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 1, n. 1, p. 1-16. São João del-Rei, jun. 2006.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-220, set./dec. 2009a. ISSN: 0034-592X. Disponível em: <<https://goo.gl/F7MunA>>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009b.

NÓVOA, António. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop, v. 2, n. 2, p. 7-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/egh61u>>. Acesso em: 19 nov. 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012. p. 24-28. (Vários Autores).

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar; LIMA, Marcelo. As políticas públicas e o direito à educação: Programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 489-504, abr./jun., 2017.

PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva. Educação Integral e Integrada no Ensino Médio: desafios e propostas em tempo integral. In: FRASSETO, Dulcelina da Luz Pinheiro; PAGLIA, Rerlen Ricardo Silva (Org.). **Ensino Médio Brasileiro: aspectos políticos, práticos e formativos**. Curitiba: CRV, 2020. p. 43-54

PAIM, Antonio. **História do liberalismo brasileiro**. Disponível em: <http://institutodehumanidades.com.br/arquivos/historia%20do%20liberalismo%20brasileiro_completo.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

PAIVA, José Maria de. Transmitindo cultura: a catequização dos índios no Brasil, 1549-1600. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba: Champagnat, v. 1, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2000.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). **Pedagogia Cidadã**. Cadernos de Formação. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP; Santa Clara, 2005. p. 61-74.

PEREZ, José Roberto Ruz. Por que pesquisar implementação de Políticas Educacionais atualmente? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na Educação: Um conflito fora de moda. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 255-291.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PRADO, Adonia Antunes. Intelectuais e Educação no Estado Novo (1937-1945): o debate sobre a Formação do Professor primário Rural. **Revista Teias**, v. 1, n. 1, 2000. p. 1-16. Disponível em: <[http://www.periodicos.roped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=17&path\[\]=19](http://www.periodicos.roped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=17&path[]=19)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PRADO, Eugênia Damasceno Vieira. **Implantação das habilitações básicas**. Curso Emergencial de Licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas. Subsídios para formação pedagógica – módulos para professores. Contrato MECSEG/FGV, 1978.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 79-94.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil(1930/1973)**. 8. edição. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, SC: COGEN, 2014.

SANTA CATARINA. **Manual de procedimentos da Supervisão de Educação Básica e Profissional do Sistema Estadual de Ensino**. Gerência de Avaliação de Desempenho e Estatística, 2020.

SANTA CATARINA. **SED – Secretaria de Educação**. Site oficial – www.sed.sc.gov.br. Acesso em: 15. fev. 2021.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Caderno 1 – Disposições Gerais.SED/2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Portugal: Almedina, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil** – o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino. São Paulo: Cortez, 1988. 158 p. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

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

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de educação**, Universidade Federal Fluminense, Ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: Significado, controvérsias e perspectivas**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação contemporânea).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Por uma aproximação Filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996, vinte anos depois: Projetos Educacionais em disputa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 47-69.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Castelo a Tancredo (1964-1985)**. Tradução Tradução Mário Salviano Silva. 5. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Tradução Berilo Vargas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Delcio Barros da. As principais tendências pedagógicas na prática escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar: Linguagens & Cidadania**, v. 2, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_00/DelcioL&C3.htm>. Acesso em: 2 fev. 2021.

SILVA, L. G. Nascimento e. Fundamentos para uma política educacional brasileira. In: IPES. **A educação que nos convém**. Rio de Janeiro: Apec, 1969.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na Educação brasileira. **Linhas críticas**, Brasília: Universidade de Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005.

SILVA, Mônica Ribeiro. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Rafaela Campos Duarte. **O Ensino Médio no Brasil e em Minas Gerais (1996-2016)**: Nova configuração da velha dualidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. 2000. Disponível em: <<http://www.mec.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 mar. 2020.

SOARES, Roberto Leite. **A Educação profissional no Brasil: entre o tecnicismo dos anos de 1970 e a pedagogia das competências nos dias atuais**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituição de Ensino, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Vida e morte da Ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros (uma crítica ao pensamento de Althusser)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. Tradução Denise Bottmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe Operaria Inglesa: A maldição de Adão**. 2ª edição. Rio de Janeiro – RJ, Paz e Terra, 1988.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, p. 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

TRAGTEMBERG, Marcelo Henrique. **O Plano Estadual de Educação de Santa**

Catarina. Departamento de Física UFSC. **Cad. Cat. Ens. Fis.**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p: 82-85, ago. 1985.

VELLOSO, Mônica Pimenta. Os intelectuais e a política do Estado Novo. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **O tempo do nacional-estatismo do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

VILLALTA, Luiz Carlos. A Educação na Colônia e os Jesuítas: discutindo alguns mitos. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **À Margem dos 500 Anos: reflexões irreverentes**. São Paulo: Edusp, 2002. p. 171-184.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizontes: Autêntica, 2016. p.95-134.

VOIGT, Jane Mery Richter; MORGADO, José Carlos. Políticas Curriculares para o ensino secundário/ensino médio em Portugal e no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1665-1683, out./dez. 2019. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum166>>. Acesso em: 29 dez. 2021.

WASCHINEWSKI, Susane da Costa. **Plano de Metas do Governo (1961/1965) e Primeiro Plano Estadual de Educação (1969/1980): Sistema de Avanço Progressivo em Santa Catarina**. I Jornada Nacional de Desenvolvimento e Políticas Públicas. Debates para a superação das desigualdades socioeconômicas. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). 31 de maio a 1º de junho de 2016.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington: The World Bank Group, 1999.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 mar. 1824.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, v. 1, p. 15, 1834. (publicação original).

BRASIL. Decreto s/nº, de 2 de dezembro de 1837. Convertendo o Seminário de São Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e dá outras disposições. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 59-61, 1837.

BRASIL. Regulamento nº 62, de 1º de fevereiro de 1841. Altera algumas disposições do regulamento nº 8, de 31 de janeiro de 1838, que contém os Estatutos do Colégio Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 18, 1842.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 45, 1854.

BRASIL. Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857. Aprova o Regulamento para os colégios públicos de instrução secundária do Município da Corte. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 384, 1857.

BRASIL. Decreto nº 2.883, de 1º de fevereiro de 1862. Altera os Regulamentos relativos ao curso de estudos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 13, 1862.

BRASIL. Decreto nº 4.468, de 1º de fevereiro de 1870. Altera os Regulamentos relativos ao Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 67, 1870.

BRASIL. Decreto nº 6.130, de 1º de março de 1876. Altera o Regulamento do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 256, 1876.

BRASIL. Decreto nº 6.884, de 20 de abril de 1878. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 41. tomo, p. 207, 1879.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, v. 1, parte 2, p. 196, 1879. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 8.051, de 24 de março de 1881. Altera os Regulamentos do Imperial Colégio de Pedro II. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, parte 2, p. 225, 1882.

BRASIL. Decreto nº 9, de 21 de novembro de 1889. Altera a denominação do antigo Colégio de Pedro II e suprime a de Imperial de vários estabelecimentos dependentes do Ministério dos Negócios do Interior. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, primeiro fascículo, p. 8, 1890.

BRASIL. Decreto nº 6, de 19 de novembro 1889. Criou a Secretaria de Instrução Pública e os Correios Telégrafos, equiparação dos colégios particulares e públicos que se moldassem aos parâmetros do Instituto Nacional e realizada a reforma da instrução pública. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 1, p. 5, 1889. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. **Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, 11.fasc., p. 3474, 1891.

BRASIL. Decreto nº 1.075, de 22 de setembro de 1890. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Palácio do Governo Provisório, 22 de novembro de 1890, 2º da Republica. **Coleção de Leis do Brasil**, v. 2, p. 3865, 1890. (publicação original).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891). **Diário Oficial da União**, 24 fev. 1891.

BRASIL. Decreto nº 3.914, de 26 de janeiro de 1901. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 687, 6 fev. 1901. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 8.660, de 5 de abril de 1911. Approva o regulamento para o Collegio Pedro II. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 6878, 7 jun. 1911. (republicação).

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 3028, 20 mar. 1915. (republicação).

BRASIL. Decreto nº 16.782, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 9157, 16 abr. 1925. (republicação).

BRASIL. Decreto nº 16.782A, de 7 de abril de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior, e dá outras providências. **Diário Oficial dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 8553-8569, 7 abr. 1925.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. In: VIEIRA, S. L. *et al.* **Leis de reforma da educação no Brasil: Império e República**. Brasília: INEP, 2008. v. 2, p. 108-118.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. **Diário Oficial**, p. 5808, 15 abr. 1931. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador, e dá outras providências. **Diário Oficial**, p. 2625, 13 fev. 1932. (republicação).

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**, p. 5799, 15 abr. 1931. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário, e dá outras providências. **Diário Oficial**, p. 6666, 9 abr. 1932. (publicação original).

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, decretada pelo Presidente da República em 10 nov. 1937. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 22359, 10 nov. 1937. (publicação original).

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 5798, 10 abr. 1942. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1231, 24 jan. 1942. (publicação original)

BRASIL. Decreto nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1997, 9 fev. 1942. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 19217, 31 dez. 1943. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 9.613, de 28 de agosto de 1946. Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 12019, 23 ago. 1946. (publicação original).

BRASIL. Decreto nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, e dá outras providências. SENAC. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 541, 12 jan. 1946. (publicação original).

BRASIL. Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 113, 4 jan. 1946 (publicação original). **Coleção das Leis do Brasil**, v. 1, p 640, 1946. (publicação original).

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Das finalidades do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 116, 4 jan. 1946. (publicação original).

BRASIL. Decreto-lei nº 8.622, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 542, 12 jan. 1946. (publicação original). **Coleção das Leis do Brasil**, v. 1, p. 119, 1946. (publicação original).

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 19 set. 1946.

BRASIL. Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953. Institui a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 19912, 20 nov. 1953. (publicação original). **Coleção das Leis do Brasil**, v. 8, p. 1622, 1953. (publicação original).

BRASIL. LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. **Diário Oficial da União**, 24 jan. 1967.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 10369, 29 nov. 1968. (publicação original). **Coleção das Leis do Brasil**, v. 7, p. 152, 1968. (publicação original).

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 10801, 13 dez. 1968.

BRASIL. Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 3788, 21 maio 1970. (publicação original). **Coleção das Leis do Brasil**, v. 4, p. 224, 1970. (publicação original).

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 11 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Parecer nº 853/71, C.E. Su. Resolução nº 8, de 1.º de dezembro de 1971 – anexa ao Parecer nº 853/71. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 1971.

BRASIL. Parecer CFE nº 45/72 – CEPSCG – aprovado em 12 jan. 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. (em anexo à Res. CFE nº 2/72). **Câmara dos Deputados**, Brasília, 1972.

BRASIL. Decreto nº 75.369, de 13 de fevereiro de 1975. Altera o artigo 1º do Decreto nº 73.079, de 5 de novembro de 1973, que dispõe sobre o sistema de classificação dos candidatos no Concurso Vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1851, 14 fev. 1975a. (publicação original).

BRASIL. Parecer CFE nº 76, de 23 de janeiro de 1975. Apresentar, para o 2º grau de ensino, novo enfoque à qualificação para o trabalho, preconizada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Oferece opção diversa daquela apontada pelo Parecer nº 45/72. **Câmara dos Deputados**, Brasília, 1975b.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. (publicação original)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Referente a Educação Profissional. **Diário Oficial da União**, 18 abr. 1997.

BRASIL. Portaria nº 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei nº 2.208/97, e dá outras providências. (trata da rede federal de educação tecnológica). **Gabinete do Ministro**, Brasília, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 15/1998, aprovado em 1º de junho de 1998 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Câmara de Educação Básica**, Sala das Sessões, 2 jun. 1998a.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Seção I, p. 21, 5 ago. 1998b -.

BRASIL. Resolução CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 229, 22 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003.

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. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 21, 4 fev. 2004.

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. **Diário Oficial da União**, 26 jul. 2004.

BRASIL. Resolução nº 1, de 17 de novembro de 2005. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 17, 23 nov. 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7. fev. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. (referente à Educação Infantil). **Diário Oficial da União**, 20 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 7, 21 jun. 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 14 nov. 2007.

BRASIL. Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 7, 21 jun. 2007. (publicação original).

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. **Diário Oficial da União**, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.692, de 10 junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 11 jun. 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59/2009. Altera os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, e torna educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. **Diário Oficial da União**, 12 nov. 2009.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Parecer homologado Despacho do Ministro. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11, 25 ago. 2009.

BRASIL. Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**, 9 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 27 out. 2011. (publicação original).

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 20, 31 jan. 2012.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. (publicação original).

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Edição Extra, p. 1, 23 set. 2016. (publicação original).

BRASIL. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o programa de fomento à implementação de escolas em tempo integral, criada pela medida provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Órgão: Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Edição 196, Seção 1, p. 23, 11 out. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção Orçamentária e Financeira Anual. **Diário Oficial da União**, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Diário Oficial da União**, Edição 132, Seção 1, p.: 72, 11 jul. 2018.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes para o Ensino Médio. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Edição 224, Seção 1, p. 21, 22 nov. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Atos do Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**, Edição 27, Seção 1, p: 1, 7 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Atos do Poder Legislativo. **Diário Oficial da União**. Edição 246-C, Seção 1 – Extra C, p. 1, 25 dez. 2020.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 713, de 5 de janeiro de 1935**. Fica extinta a Diretoria de Instrução Pública, e criado o Departamento de Educação da ALESC. p. 161-175, 1935.

SANTA CATARINA. **Lei nº 35, de 14 de maio de 1836**. Primeiro ato de Assembleia Provincial de Santa Catarina, outorga ao presidente da Província todo o poder de mando sobre os aspectos administrativos e pedagógicos das escolas públicas. **ALESC**, p. 54-57, 1836.

SANTA CATARINA. Lei nº 785, de 27 de novembro de 1952. Cria a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação, Saúde e Assistência Social. ALESC, Div. Documentação.

SANTA CATARINA. **Lei nº 5516, de 28 de fevereiro de 1979**. Dá nova redação à Lei nº 5.089, de 30 de abril de 1975, que dispõe sobre a organização de administração estadual, estabelece diretrizes para a modernização administrativa, e dá outras providências. ALESC, Div. Documentação.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 170, de 07 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. ALESC, Div. Documentação.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 284, de 28 de fevereiro de 2005**. Estabelece modelo de gestão para a administração pública estadual e dispõe sobre a estrutura organizacional do poder executivo. ALESC, Div. Documentação.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE nº 182, de 19 de novembro de 2013**. Estabelece normas complementares para o Credenciamento, Autorização de Cursos e seu Reconhecimento, Mudança de Instituição Mantenedora, Sede/Endereço e Denominação de Estabelecimentos de Ensino, de Educação Básica e suas modalidades, integrantes do Sistema Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1101-1101>>. Acesso em: 15. out. 2021.

**ANEXO A - QUADRO 39 - ALTERAÇÕES DA LDB Nº 9.394/96, APÓS 25 ANOS
DE APROVAÇÃO**

Lei	Capítulo alterado na LDB nº 9.394/96
9.475/1997	Dá nova redação ao art. 33, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referente ao ensino religioso.
10.287/2001	Altera o dispositivo VIII, do art. 12, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Referente ao número de faltas dos alunos.
10328/2001	Introduz a palavra "obrigatório" após a expressão "curricular", constante do § 3º, do art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Torna a educação física componente curricular obrigatório.
10.639/2003	Art. 1º -A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B. Para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.
10.709/2003	Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referentes ao transporte escolar.
10.793/2003	Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Prática facultativa de educação física a determinados alunos.
10.870/2004	Institui a taxa de avaliação <i>in loco</i> das instituições de educação superior e dos cursos de graduação. Em favor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
11.114/2005	Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
11.183/2005	Dá nova redação ao inciso II, do <i>caput</i> do art. 20, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referente às instituições de ensino superior comunitárias.
11.274/2006	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.
11.301/2006	Altera o art. 67, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º, do art. 40, e no § 8º, do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério.
11.330/2006	Dá nova redação ao § 3º, do art. 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referente à década da

	educação e ao dever da matrícula.
11.331/2006	Acrescenta o parágrafo ao art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Com relação ao processo seletivo de acesso aos cursos superiores de graduação.
11.525/2007	Acrescenta o § 5º ao art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental.
11.632/2007	Altera o inciso I, do <i>caput</i> do art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referente aos cursos superiores.
11.645/2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
11.684/2008	Altera o art. 36, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
11.700/2008	Acrescenta o inciso X ao <i>caput</i> do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos quatro anos de idade.
11.741/2008	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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.
11.769/2008	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.
11.788/2008	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428, da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001.
12.013/2009	Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determinando, às instituições de ensino, obrigatoriedade no envio de informações escolares aos pais, conviventes ou não com seus filhos.
12.014/2009	Altera o art. 61I da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar

	profissionais da educação.
12.020/2009	Dá nova redação ao inciso II, do <i>caput</i> do art. 20, da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias.
12.056/2009	Acrescenta parágrafos ao art. 62, da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a formação continuada e inicial do magistério na modalidade a distância.
12.061/2009	Altera o inciso II, do art. 4º, e o inciso VI, do art. 10, da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.
12.287/2010	Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da Arte.
12.416/2011	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a oferta de educação superior para os povos indígenas.
12.472/2011	Acrescenta o § 6º, ao art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental.
12.603/2012	Altera o inciso I, do § 4º, do art. 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para beneficiar a educação a distância com a redução de custos em meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público.
12.608/2012	Altera o art. 29 e o art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passa a vigorar acrescido do seguinte § 7º: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”.
12.796/2013	Altera os arts. 3º, 4º, 5º, 26, 29, 31, 58, 59, 60, 62 e 87, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade e o acesso ao ensino público e a formação dos profissionais da educação.
12.960/2014	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
13.006/2014	Acrescenta o § 8º, ao art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.
13.010/2014	Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990

	(Estatuto da Criança e do Adolescente), para estabelecer o direito da criança e do adolescente de serem educados e cuidados sem o uso de castigos físicos ou de tratamento cruel ou degradante e altera os art. 3º e 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
13.168/2015	Altera a redação do § 1º, do art. 47, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Referente ao ano letivo das instituições de ensino superior.
13.174/2015	Insera o inciso VIII, no art. 43, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir, entre as finalidades da educação superior, seu envolvimento com a educação básica.
13.184/2015	Acrescenta o § 2º ao art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários mínimos nas instituições públicas de ensino superior.
13.234/2015	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação.
13.278/2016	Altera o § 6º, do art. 26, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no ensino da Arte a Dança, a Música e o Teatro.
13.478/2017	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.
13.490/2017	Altera o art. 53, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre doações às universidades.
13.530/2017	Altera o art. 6º e o art. 46, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Passa a vigorar acrescido dos seguintes §§: 3º, 4º e 5º. Referente à avaliação e validação de instituições de ensino superior.
13.415/2017	Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, 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.
13.632/2018	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

13.663/2018	Altera o art. 12, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.
13.803/2019	Altera o dispositivo VIII, do art. 12, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966. Referente ao número de faltas dos alunos.
13.868/2019	Altera as Leis nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias.
13.796/2019	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para fixar, em virtude de escusa de consciência, prestações alternativas à aplicação de provas e à frequência a aulas realizadas em dia de guarda religiosa.
13.840/2019	Altera o art. 12 e o art. 17, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas e as condições de atenção aos usuários ou dependentes de drogas e para tratar do financiamento das políticas sobre drogas.

Fonte: Organizado pela autora com base na legislação educacional brasileira.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, E DA LEI Nº 13.415, DE 2017**, que tem como objetivo analisar as políticas educacionais para o ensino médio a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/2017. Acreditamos que esta pesquisa seja importante, porque faz uma investigação sobre uma reforma realizada recentemente no ensino médio brasileiro. Verificar as mudanças bem como os avanços e desafios se constituem em elementos de futuras investigações e podem servir de fator para implementação de novas políticas.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo será responder ao questionário referente à reforma do ensino médio feito pela Lei nº 13.415/17. Para responder a esse questionário, você não precisará fazer qualquer deslocamento, pois as pesquisadoras se comprometem a enviar o questionário por *e-mail* e você levará aproximadamente 30 minutos para responder. Caso haja qualquer desconforto de sua parte, poderá, em qualquer tempo, desistir de sua participação.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está sendo alertado(a) de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: poder ter participado de tão importante processo, opinar sobre a implementação do novo ensino médio e deixar sua sugestão sobre os desafios e os avanços da nova política para melhorias futuras. Também é possível que aconteçam os seguintes desconfortos em sua participação: constrangimento por não ter muito conhecimento sobre a Lei nº 13.415/17 e por dar informações sobre sua escola. Para minimizar tais riscos, nós, pesquisadoras, tomaremos as seguintes medidas: deixar os respondentes sempre muito à vontade para responder ou não às

perguntas do questionário, pois a participação é livre; os respondentes são considerados colaboradores da pesquisa; não será feito julgamento algum em relação às respostas apresentadas; e a pesquisa pode ser interrompida frente a qualquer mal-estar ou desconforto sem nenhum ônus aos participantes.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós, pesquisadoras, garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Nós, pesquisadoras, nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados bem como pela não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda a pesquisa bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências; enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também, informamos que você pode se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

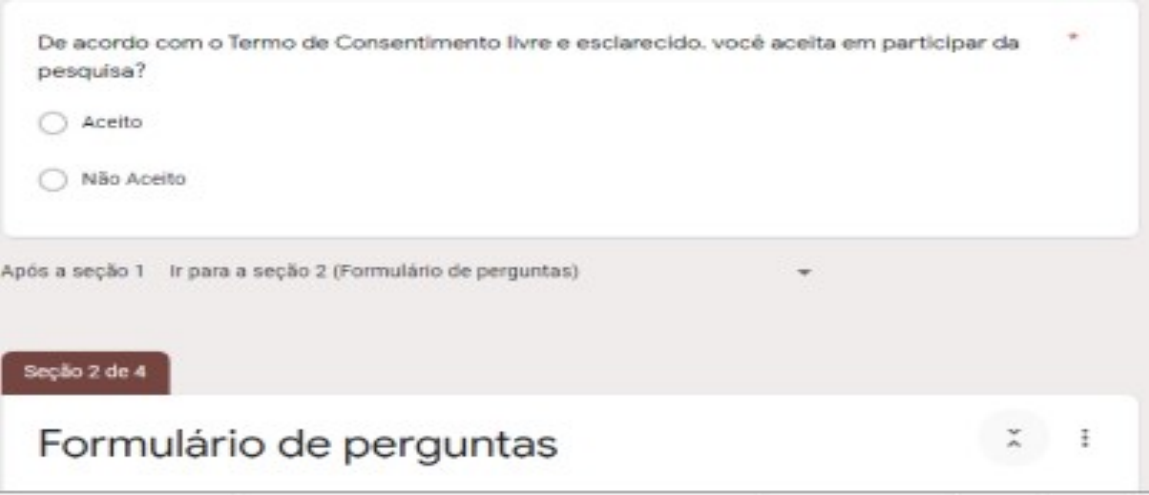
RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

No entanto, caso tenha qualquer despesa decorrente da participação nesta pesquisa, tais como transporte e alimentação entre outros, bem como de seu(sua) acompanhante, haverá ressarcimento dos valores gastos mediante depósito em conta corrente ou realização de pix. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente de sua participação no estudo, você será devidamente indenizado(a), conforme determina a Lei.

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são DULCELINA DA LUZ PINHEIRO FRASSETO e a orientadora da pesquisa professora doutora MARIA ELISABETH BLANCK MIGUEL, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e com elas você poderá manter contato pelos telefones (47) 3467-1307 e 99704-8055 e/ou pelos *e-mails*: dulcelinafrasseto@gmail.com e maria.elisabeth@pucpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado(a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2103, entre segunda e sexta-feira, das 08h00 às 17h30 ou pelo *e-mail* nep@pucpr.br.



De acordo com o Termo de Consentimento livre e esclarecido, você aceita em participar da pesquisa?

Aceito

Não Aceito

Após a seção 1 Ir para a seção 2 (Formulário de perguntas)

Seção 2 de 4

Formulário de perguntas

DE PERGUNTAS PARA O FORMULÁRIO

Prezada professora, prezado professor:

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto, vinculada à área de investigação “História da Educação do Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica PUCPR, na Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação e formação de professores”.

A presente pesquisa tem como objetivo central: investigar e analisar criticamente as políticas educacionais para o Ensino Médio a partir da Lei nº 5.692/71 até a Lei nº 13.415/17.

As respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da tese “ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E REALIDADES A PARTIR DA LEI Nº 5.692, DE 1971, E DA LEI Nº 13.415, DE 2017”, que está sob orientação da professora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo para responder a este formulário.

Sua sinceridade será fundamental para o êxito da pesquisa

Atenciosamente,

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto

1. Idade:

- a) () 20 a 29 anos
- b) () 30 a 39 anos
- c) () 40 a 49 anos
- d) () 50 a 59 anos
- e) () 60 anos ou mais

2. Escreva o seu curso superior/Graduação

3. Você cursou Pós-graduação? Caso afirmativo, assinale abaixo:

- a) () Especialização
- b) () Mestrado
- c) () Doutorado

4. Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Ensino?

- a) () Até 2 anos e 11 meses
- b) () De 3 a 6 anos
- c) () De 7 a 25 anos
- d) () De 25 a 35 anos

5. Em qual escola você atua com o novo ensino médio?

EIXO 2: IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO**6. Com relação à implementação do novo ensino médio, os principais desafios na realização do seu trabalho dizem respeito:**

- a) () Aspectos pedagógicos
 - b) () Aspectos físicos
 - c) () Material tecnológico
 - d) () Falta de orientação
 - e) () Outros? Quais?
-

7. Foram realizadas mudanças e/ou adaptações físicas na escola para implementação do novo ensino médio?

- a) () Mobiliário
- b) () Sala
- c) () Parcialmente
- d) () Banheiro

- e) () Pátio
- f) () Quadra
- g) () Refeitório

8. Quais as maiores dificuldades que você enfrentou neste processo de implementação do novo ensino médio?

- a) () Falta de compreensão da Lei
- b) () Incompreensão dos pais
- c) () Falta de estrutura da escola
- d) () Reclamação dos estudantes

9. Qual sua opinião com relação ao novo ensino médio?

- a) () Contribui com o protagonismo do estudante
- b) () O estudante se prepara para o mercado de trabalho
- c) () O estudante adquire conhecimento integral
- d) () É uma política útil para o ensino brasileiro

10. Sobre a reforma do ensino médio, você acha necessária?

- a) () Concorda totalmente
- b) () Discorda totalmente
- c) () Concorda, mas não dessa forma
- d) () Será difícil se concretizar

11. Quais os avanços na aprendizagem do estudante?

EIXO 3: SUA OPINIÃO REFERENTE A LEI Nº 13.415/17

12. Sobre a carga horária que deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para 1.400 horas, qual sua opinião?

- a) () Concorda totalmente
- b) () Discorda totalmente
- c) () É possível
- d) () É impossível

13. A Lei versa sobre a integralização curricular que poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais.

- a) () Concorda totalmente
- b) () Discorda totalmente
- c) () É possível
- d) () É impossível

14. Você participou da elaboração do currículo para o ensino médio no território catarinense?

- a) Sim
 - b) Não
 - d) Parcialmente
- Por quê?
-

15. A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Por se tratar de práticas e não de disciplinas obrigatórias, qual sua opinião?

- a) Concorda totalmente
- b) Discorda totalmente
- c) Pode ocasionar o esvaziamento teórico no conhecimento
- d) Não possibilita uma educação de conhecimento integral

16. O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Sobre essa afirmação, você:

- a) Concorda totalmente
- b) Discorda totalmente
- c) Privilegia componentes curriculares em detrimento de outros.
- d) A obrigatoriedade desses componentes é um grande avanço para o ensino.

17. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras em caráter optativo.

- a) Concordo totalmente
- b) Discordo totalmente
- c) Poderia ser outra língua estrangeira
- d) Poderiam ser duas línguas estrangeiras

18. Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Escreva como a escola se organizou para cumprir essa exigência da Lei.

19. Deixe sua opinião sobre os Componentes Curriculares Eletivos (CCE). Como foi o processo de escolha pelos alunos de sua escola? Qual sua opinião sobre esses componentes curriculares?

20. Sobre a carga horária da base comum, você:

- a) Concordo totalmente
- b) Discordo totalmente
- c) Deverá permanecer como era antes da reforma
- d) Ficou prejudicada

PROPOSTA DE PERGUNTAS PARA O FORMULÁRIO DA EQUIPE GESTORA

EIXO 1: PERFIL DO(A) GESTOR(A)

1. Idade:

- a) 20 a 29 anos
- b) 30 a 39 anos
- c) 40 a 49 anos
- d) 50 a 59 anos
- e) 60 anos ou mais

2. Escreva o seu curso superior/Graduação

3. Qual Pós-graduação você cursou?

- a) Especialização
- b) Mestrado
- c) Doutorado

4. Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Ensino?

- a) Até 2 anos e 11 meses
- b) De 3 a 6 anos
- c) De 7 a 25 anos
- d) De 25 a 35 anos

5. Qual é sua função na escola?

- a) Gestor(a)
- b) Assessor(a)
- c) Supervisor(a)
- d) Assistente Técnico Pedagógico

6. Você coordena as ações de implementação do novo ensino médio em sua escola?

- a) Sim

- b) () Não
- c) () Apenas contribuo
- d) () Não me envolvo com essa ação

7. Em qual escola você atua com o novo ensino médio?

8. Na sua opinião, a implementação do novo ensino médio vai mudar a dinâmica do papel da escola?

- a) () Concorda totalmente
- b) () Discorda totalmente
- c) () Vai permanecer da mesma forma
- d) () Vai mudar pouca coisa

9. Como será o perfil de professor para atuar no novo ensino médio?

10. Sobre a reforma do ensino médio, você acha necessária?

- a) () Concorda totalmente
- b) () Discorda totalmente
- c) () Concorda, mas não dessa forma
- d) () Será difícil se concretizar

11. Dê sua opinião sobre os Componentes Curriculares Eletivos.

12. Dê sua opinião sobre os itinerários formativos da educação profissional.

13. Na sua opinião, que tipo de cidadão a reforma do ensino médio pretende formar?

14. Quais são os principais desafios encontrados na implementação do novo ensino médio?

15. Quais pontos positivos são possíveis serem identificados com a reforma do ensino médio em sua escola?

16. Qual será o papel do Estado, da escola e da família nesse novo cenário que a reforma do ensino médio propõe?

APÊNDICE B – TERMO DE ANUÊNCIA

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

Anexo I

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

A **Coordenadoria Regional de Educação (CRE)** de Joinville, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **Ensino Médio: História, concepções e realidades a partir da lei nº 5692/71 até a lei nº 13415/17**, da pesquisadora, **Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto da Pontificia Universidade Católica - PUCPR**

A Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Joinville, assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de junho de 2021 até agosto de 2021. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam a pesquisadora e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Joinville, 27 de abril de 20


Assinatura/Carimbo do responsável

Dalva A. Moser
Coordenadora Reg. de Educação
DOE/SC Ato nº 1927/2020