



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO –  
CAMPUS UBERABA  
Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET)  
Mestrado Profissional em Educação Tecnológica (MPET)

DANIEL ROSADO PINEZI

**“NOVO” ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO OMNILATERAL: uma análise dos avanços e retrocessos à luz da educação emancipatória de Paulo Freire**

Uberaba - MG  
2023

**DANIEL ROSADO PINEZI**

**“NOVO” ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO OMNILATERAL:  
uma análise dos avanços e retrocessos à luz da educação emancipatória de Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação nível *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM – Câmpus Uberaba, **Linha de Pesquisa:** Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica, como requisito para o exame de qualificação.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques

Uberaba - MG  
2023

Ficha Catalográfica elaborada pelo Setor de Referência do IFTM –  
Campus Uberaba-MG

P653n Pinezi, Daniel Rosado  
Novo ensino médio e formação omnilateral: uma análise dos avanços e retrocessos à luz da educação emancipadora de Paulo Freire / Daniel Rosado Pinezi – 2023.  
199 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Welisson Marques.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba- MG, 2023.

1. Ensino médio integrado. 2. Reforma do ensino médio. 3. Paulo Freire. 4. Formação omnilateral I. Marques, Welisson II. Título.

CDD 373.246



**APARECIDA MARIA XENOFONTE DE PINHO  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**



Documento assinado eletronicamente por APARECIDA MARIA XENOFONTE DE PINHO, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 27/11/2023, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**MARIA RITA NASCIMENTO PEREIRA  
REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO  
MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO**



Documento assinado eletronicamente por MARIA RITA NASCIMENTO PEREIRA, REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MG - MEMBRO EXTERNO DE BANCA DEFESA/QUALIFICAÇÃO MESTRADO/PÓS-GRADUAÇÃO, em 27/11/2023, às 16:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

**OTAVIANO JOSE PEREIRA  
PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO**



Documento assinado eletronicamente por OTAVIANO JOSE PEREIRA, PROFESSOR DO ENSINO BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO, em 29/11/2023, às 07:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 4º, § 3º, do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador 93F0023 e o código CRC 545F9D75.

Referência: NUP: 23200.009593/2023-13

DOCS nº 0000545751

À minha amada esposa Aline, pela imensa paciência, pela parceria, por sonhar comigo e, principalmente, por tonar possível o que, para mim, parecia impossível. Às minhas filhas, Sofia e Luísa, por serem luz no meu caminho. Vocês são minha inspiração.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus por me sustentar nas horas difíceis e sempre colocar, cuidadosamente, pessoas especiais em meu caminho, sem as quais jamais chegaria até aqui.

Agradeço aos meus pais, Antônio (in memoriam) e Maria por serem o meu exemplo de amor, honestidade, caráter e por não terem medido esforços para que eu chegasse onde cheguei: minha eterna gratidão.

Agradeço aos meus irmãos David e Danilo pelo companheirismo, pela motivação e por serem, para mim, uma referência de coragem e determinação.

Agradeço ao meu orientador, professor Welisson Marques, por me ajudar nesta árdua caminhada, sempre com muita generosidade, acolhimento e prontidão. Por acreditar em mim, por me desafiar na busca pelo conhecimento, pelas sugestões, correções e, principalmente, pela paciência.

Agradeço a minha amiga Alessandra C. Abrahão Sallum e seu maravilhoso esposo Noé, pela generosidade, pelo companheirismo e por serem a luz em meio a escuridão.

Agradeço ao meu amigo Jamil D. Stefanuto pelo carinho, pela dedicação, pela palavra certa nos momentos mais incertos.

Aos demais colegas do programa, minha eterna gratidão por compartilharem seus conhecimentos e reflexões comigo durante as disciplinas, elas foram fundamentais para a minha formação pessoal e para a elaboração deste trabalho. Embora a escrita seja um ato solitário, a construção do conhecimento é um ato coletivo, e cada partilha, cada reflexão, cada leitura indicada, cada brincadeira ou provocação representa um pequenino tijolo nessa construção. Assim, minha gratidão a todos pela coautoria indireta deste trabalho e por me ajudarem a ser uma pessoa melhor.

Aos Professores do PPGET Otaviano, Anderson, Geraldo, Adriano e Luciano, muito obrigado pela generosidade, pelas orientações, pelo incentivo e pela sinceridade, espero não os decepcionar.

Ao Professor Luiz Maurício, docente do PPGET e maravilhoso amigo que ganhei nessa jornada, minha gratidão pela confiança, pelos conselhos e orientações e, principalmente, por não me deixar ser marxista sozinho neste mundo.

Aos docentes do IFTM, em especial às professoras do CENID, pelas sugestões, pelo acolhimento e pela amizade construída.

## POR ONDE ANDEI – PERCURSO FORMATIVO

Nasci numa madrugada gelada de sábado, no mês de maio, em uma pequena cidade chamada Bariri, localizada no interior do Estado de São Paulo, típica cidade de interior com ruas de paralelepípedos, calçadas estreitas, pequenas vendas e mercearias. O centro da cidade cercado de casarões antigos e bem conservados da época dos “Barões do Café” lembra que a cidade nasceu em função das grandes fazendas de café e da estação ferroviária por onde passou a estrada de ferro Mogiana, levando tudo e todos para a capital do estado e para o Porto de Santos. Marcando o ponto central da cidade, uma imponente igreja dedicada à Nossa Senhora das Dores, que abrigava generosamente todas as festas católicas e, à sua sombra, um pequeno coreto que alegrava com suas músicas nossos finais de semana. Incontáveis pés de manga espalhados por toda a cidade se encarregavam de proteger do sol todas as charretes e os cavalos que traziam os moradores da zona rural para fazer compras na cidade.

Minha mãe, uma professora de educação especial, deixou o emprego para se dedicar inteiramente aos filhos e à administração do lar; entretanto, jamais deixou de ensinar, apenas reduziu o número de alunos, limitando suas aulas a mim e aos meus dois irmãos mais novos. Sempre atenta e paciente, conduziu-me pelo universo mágico das cores, das formas, das canções e das histórias, esta última reforçada todas as noites na cabeceira de minha cama. Generosamente, plantou em mim não apenas a semente da imaginação, mas a vontade de produzir histórias e contá-las para outras pessoas. Sempre me chamou a atenção o modo como ela pegava o lápis e fazia suas anotações, escrevia suas receitas e orações; sua letra sempre redondinha e delicada mais parecia um desenho, e que coisa incrível eram aqueles desenhos! Eu pensava: um dia farei igual.

Meu pai, um mecânico que não terminou o nível médio, dedicou-se interinamente ao sustento e à proteção de nossa família e, embora lesse com certa dificuldade, sempre soube o valor dos livros, por isso comprava-os sempre que tinha oportunidade, fazendo com que nossa biblioteca fosse bastante vistosa e colorida. E foram as histórias e as figuras destes livros, lidos e relidos por minha mãe, que povoaram minha imaginação e fizeram a minha infância maravilhosa. A figura de meu pai sempre foi alvo de minha admiração pois, apesar de pouca instrução, possuía arcabouço cultural fascinante que lhe permitia conversar com qualquer pessoa sobre qualquer assunto; curiosamente, era sempre ele que tinha uma boa explicação para as minhas perguntas.

Passei toda a infância como uma genuína criança do interior, dividindo meu tempo entre a escola e as brincadeiras com os amigos, o futebol, as pescarias, os carrinhos de rolimã, as



pipas, as caçadas com estilingue e tudo mais que era possível naquela oportunidade. Recordo-me com imensa saudade da minha professora, Fada Chidid, que, fazendo jus ao seu nome, tão generosa e pacientemente me ensinou aquilo que desejava tanto saber: escrever. Confesso que o processo não foi tão simples, considerando que o mais difícil para mim sempre foi ficar sentado. E como ficar estático diante de tanta novidade? A carteira de madeira escura cheia de rabiscos acomodada sobre um assoalho de tábuas que rangiam a cada movimento, denunciando à professora minha reta intenção de deixar a inércia, mantinha todos em seus devidos lugares. Não demorou muito até que conseguisse juntar as letras, formar as palavras e as frases. Agora, podia escrever minhas próprias histórias.

A segunda parte do ensino fundamental foi ainda mais fascinante. O contato com diversos professores, cada um com sua disciplina, abria janelas para mundos diferentes e intrigantes. As aulas de língua portuguesa me apresentaram aos diversos mecanismos da escrita, às formas literárias e à poesia. As aulas de redação me ajudavam a colocar no papel as histórias que habitavam a minha mente e os primeiros versos tímidos de meus poemas. Em pouco tempo, ganhei a admiração de minha professora de língua portuguesa que, de vez em quando, encaminhava um poema meu para ser publicado no jornal da cidade. Com a chegada da adolescência, a escrita e os poemas melhoravam na mesma proporção em que as meninas ficavam mais bonitas aos meus olhos. Os poemas de Cecília Meireles, de Vinicius de Moraes e a Série Vaga-Lume compuseram meus momentos mais íntimos desse período.

Todo o meu percurso escolar, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, foi vivenciado dentro das escolas públicas municipais e estaduais da cidade. Não havia escolas particulares no município; assim, todos, ricos e pobres, encontravam-se e se relacionavam na escola.

O ingresso no nível médio foi bastante conflituoso e turbulento; acredito que a mudança de colégio e as novas condições acadêmicas não foram bem assimiladas inicialmente. A divisão das disciplinas em “competências”, o relacionamento áspero com os professores e os conflitos normais da adolescência me renderam uma reprovação logo no primeiro ano. Abandonei a poesia e a escrita por orientação dos professores, pois o vestibular era o objetivo central nessa nova fase. O relacionamento com os colegas já não tinha a mesma cumplicidade desinteressada de outrora, considerando que não era fácil para um adolescente acima do peso, com espinhas no rosto e que escrevia poesia ser aceito por algum grupo social. Aproximei-me da música e o violão passou a ser meu melhor amigo e confidente.

Nesse período, recebi o convite para fazer um retiro de jovens da igreja católica muito conhecido na região chamado “Escalada”. O retiro foi maravilhoso, fiz novas amizades, conheci

outras formas de pensar e de agir bem diferentes daquelas que experimentara até então. No encerramento do curso, fui convidado para as reuniões semanais e para integrar o grupo musical que animava as reuniões; após poucas semanas, já estava plenamente enturmado. Durante o período em que fiz parte desse grupo de jovens, tive muito contato com reflexões de caráter humanista e social, tendo em vista que o movimento em que estava inserido tinha forte ligação com a Teologia da Libertação. Inegavelmente, essas reflexões imprimiram em minha formação moral e intelectual tais características. Foi ainda durante essa experiência que tive meu primeiro contato com a docência, pois uma das minhas atividades no grupo de jovens era ministrar algumas palestras durante as reuniões e retiros com base nos temas propostos, coordenando as discussões e as reflexões.

Buscando atender os referidos valores humanistas e sociais, procurei nas ciências jurídicas instrumentos para a preservação e desenvolvimento da dignidade humana e ingressei em 1996 na Faculdade de Direito de São Carlos – FADISC. Os anos de faculdade foram repletos de descobertas; o contato com as ciências jurídicas, suas origens, fontes e fundamentos me davam a certeza de que a chave para uma sociedade mais humana e igualitária estava na força e na habilidade da caneta de um bom advogado. Tornei-me advogado, profissão que exerço com satisfação até hoje. Busquei aprimorar meus conhecimentos e cursei uma pós-graduação em “Tutela dos Interesses Difusos, Individuais, Coletivos e Homogêneos”, passando a atuar mais especificamente na área do Direito do Consumidor. Entretanto, não tenho mais a certeza de que será pela minha caneta que as mudanças substanciais que procuro chegarão aos que dela necessitam.

Posteriormente, tomei contato com a docência atendendo a um convite para ministrar duas disciplinas relacionadas à área jurídica em um curso de “Menor Aprendiz” vinculado ao Centro de Promoção Social da paróquia que frequentava e acabei por tomar gosto pela docência e por seus efeitos na vida dos jovens. Tive o prazer de encontrar profissionalmente, por diversas vezes, diretores de departamentos de recursos humanos, administradores de empresas e irmãos de profissão que foram ex-alunos meus. Neste momento, entendi que a resposta que procurava realmente está na caneta, mas não na de um advogado.

Em 2017, após lograr êxito no concurso público, minha esposa foi convocada para tomar posse no cargo de professora efetiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM, campus Uberaba. Não tivemos dúvidas, arrumamos nossas malas e nos mudamos para Uberaba/MG. Passei então a atender os clientes por meio remoto e promover o andamento das ações a mim confiadas pelo sistema digital implantado pelo Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Trouxemos na mala muito mais do que nossas roupas, trouxemos o sonho de construir uma

nova história, de trilhar novos caminhos, de fazer novas amizades e de oferecer para na nossa pequenina Sofia, que naquela oportunidade tinha apenas seis meses de vida, um horizonte maior do que aquele que me fora apresentado.

Não demorou muito para que o meu horizonte se ampliasse e novas possibilidades surgissem. O contato mais próximo com alguns professores do Instituto Federal, que rapidamente passaram de conhecidos para grandes amigos, permitiu-me observar o zelo com que tratavam o exercício da docência, o respeito para com os alunos e a preocupação com o futuro deles. Tais elementos me deram a certeza de que meus próximos passos seriam, inevitavelmente, rumo à docência.

Nesse contexto, em 2019, por meio de uma querida amiga, tomei conhecimento do edital de seleção para o mestrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM e decidi pleitear uma vaga. Li todos os textos e artigos indicados pelo referido edital e, à medida que tomava contato com os teóricos da educação profissional tecnológica, com suas reflexões, com suas propostas e com suas perspectivas, a certeza de que minha próxima meta seria a sala de aula foi ganhando ainda mais robustez. Contudo, o processo seletivo não foi tão simpático comigo e acabei por não ser um dos selecionados naquele momento. Acostumado à linguagem jurídica, demorei algum tempo para assimilar as expressões e os conceitos próprios da Educação Tecnológica. Confesso que só comecei a compreendê-los após concluir a disciplina "Trabalho, Educação e Identidade Profissional", ministrada pelo Professor Dr. Welisson Marques, que cursei na qualidade de aluno especial.

Durante a referida disciplina, fui apresentado pelo Professor Welisson à obra de Paulo Freire *Educação como Prática de Liberdade* e encontrei na proposta freiriana mecanismos eficientes e eficazes para o resgate e para a proteção da individualidade humana por meio do desenvolvimento crítico e da consciência política, o que infelizmente não encontrei na seara jurídica.

Ainda durante a disciplina especial, fui conduzido por reflexões sobre os teóricos da Educação Profissional Tecnológica como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Demerval Saviani, Mário Alighiero Manacorda, Moacir Gadotti e Paulo Nosella, os quais serviram como base para a elaboração dos primeiros esboços da pesquisa que buscamos desenvolver.

Em 2020, submeti-me novamente ao processo seletivo para o Programa de Mestrado em Educação Profissional Tecnológica, dessa vez mais bem preparado. Apresentei à banca examinadora o projeto de pesquisa que havia desenvolvido durante a disciplina especial que propunha as aproximações e os distanciamentos entre a proposta de formação omnilateral e o conceito freiriano de educação. Depois de uma considerável sabatina, fui aprovado. Contudo, junto com

a aprovação vieram as medidas restritivas impostas pela pandemia da COVID-19, atrasando o início das atividades e fazendo com que as disciplinas fossem ministradas por meio remoto. Tal situação impactou a todos, pois embora tenha possibilitado que pudéssemos participar das disciplinas devidamente acomodados em nossas casas com nossos livros e anotações, perdemos o contato pessoal com colegas e professores, perdemos os cafés na cantina e as conversas com os professores nos intervalos das aulas, contatos estes que nos permitiriam extrair o conhecimento da maneira mais pura e simples, por meio do convívio.

Dessa forma, diante da aprovação, matriculei-me nas seguintes disciplinas, referentes ao primeiro semestre: *Epistemologia e Ciência da Educação*, *Seminários de Pesquisa I*, *Tecnologia, Informática e Comunicação na Educação* e *Metodologia e Pesquisa em Educação Tecnológica*. No segundo semestre, as disciplinas cursadas foram: *Filosofia da Ciência e da Tecnologia*, *Ensino: Processos e Relações na Educação Tecnológica e Trabalho*, *Seminário de Pesquisa II*. Enquanto cursava as disciplinas, também aconteceram os momentos de orientação com o Professor Dr. Welisson Marques que pacientemente ouvia todos os meus devaneios e direcionava o próximo passo.

Na disciplina *Epistemologia e Ciências da Educação*, ministrada pelo Professor Dr. Geraldo Gonçalves de Lima, fomos imersos nas reflexões filosóficas que balizam o pensamento teórico-crítico do conhecimento e da Educação, considerando que são os princípios epistemológicos das diversas vertentes e seus pensadores que alicerçam ainda hoje os estudos nessa área. Durante a disciplina, foram realizadas leituras semanais dos textos indicados e elaboração de fichamentos auxiliando na fixação dos conhecimentos e na aquisição de ritmo de estudo e prática da escrita acadêmica. A leitura dos textos de Antônio Gramsci – *A Concepção Dialética da História* e Karl Marx e Friedrich Engels – *A ideologia alemã*, bem como as discussões acerca das obras, foram de especial contribuição para a contextualização do objeto de pesquisa.

Durante a disciplina *Seminários de Pesquisa I*, ministrada pelo Professor Dr. Welisson Marques, debruçamo-nos sobre as questões atinentes à reestruturação do projeto de pesquisa, à redação mais apropriada para a elaboração de resenhas e de artigos, bem como aos aspectos estruturais dos artigos científicos, suas normas técnicas e meios de divulgação. Questões sobre a problemática do plágio foram apresentadas e amplamente debatidas, alertando para suas consequências e para o seu desserviço em relação à produção acadêmica. Foram também objeto de discussão as obras *Conscientização e Educação como Prática da Liberdade*, de Paulo Freire, cujos resultados foram de grande utilidade na reestruturação de minha pesquisa. Colaboraram ainda, de modo sensível, a troca de experiências decorrentes das apresentações em forma de seminário dos projetos de pesquisa dos demais colegas seguidos das pertinentes orientações dos

professores convidados.

A disciplina ministrada pelo Professor Dr. André Lemos - *Tecnologia, Informática e Comunicação na Educação* – auxiliou nas reflexões no âmbito tecnológico, na área da informática e da comunicação, utilizando contextualizações históricas, filosofia, psicanálise e colocando em discussão as ideologias e os encaminhamentos acadêmicos que circundam as referidas áreas do conhecimento e sua repercussão na esfera educacional.

Na disciplina *Metodologia e Pesquisa em Educação Tecnológica*, ofertada pelo Professor Dr. Otaviano Pereira, fomos conduzidos pelos meandros da história de nossa construção educacional ampliando nossa compreensão acerca da Educação, da Ciência da Pesquisa e de seus respectivos paradigmas. A relevância do ensino integrado e os desafios decorrentes de sua complexidade em educação foram a tônica das reflexões e dos debates conduzidos pelo Professor Otaviano durante as aulas. Todos os conteúdos apresentados durante a disciplina serviram de suporte para a nossa pesquisa, que propõe analisar o impacto das reformas propostas pela Lei n.º 13.415/2017 no Ensino Médio Integrado em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana.

Iniciamos o segundo semestre com a disciplina *Filosofia da Ciência e da Tecnologia*, ministrada pelo Professor Dr. Anderson Claytom Ferreira Brettas, com a proposta da leitura do livro *Os Grandes Pedagogistas*, de Jean Chateau, que apresenta uma análise dos principais autores na área da educação, como *Comenius, John Locke, Rousseau, Pestalozzi e Dewey* e o desenvolvimento de suas reflexões pedagógicas no decorrer dos tempos. A apresentação dos seminários e os debates deles decorrentes oportunizaram a construção de saberes interdisciplinares a partir das diferentes abordagens teóricas, sejam elas de cunho racionalista ou empirista, de linha crítica ou vanguardista.

Durante a disciplina *Ensino: Processos e Relações na Educação Tecnológica*, disponibilizada pelo Professor Otaviano Pereira, fomos apresentados a leituras relacionadas a processos e relações na educação. As reflexões produzidas nos acalorados debates nos levaram a discutir as diversas formas de expressão e comunicação no ambiente escolar, o conflito de gerações, a subjetividade juvenil e o impacto das inovações tecnológicas na vida cotidiana. Embora tenhamos debatido diversos textos, foi o artigo “O Paradigma educacional emergente: implicação na formação do professor e nas práticas pedagógicas”, de Maria Candida de Moraes, que nos levou a questionar se a escola, nos moldes atuais, é capaz de produzir conhecimento.

Refletimos ainda, durante a disciplina, o conto de José J. Veiga “O Professor Burrim e os quatro calamidades” que narra a história do professor Burini e quatro alunos indisciplinados,

os quatro Calamidades – Ringo, Queixada, Pisca-Pisca e Coça-Coça - e seus conflitos. Descrevendo a chegada do professor Burini a uma encruzilhada, em que precisa decidir qual caminho pretende seguir em relação ao seu futuro profissional, apresenta de forma bem-humorada a grande dificuldade do professor em lidar com a indisciplina dos estudantes da Escola Centenário; sua vocação é colocada à prova com o aparecimento de quatro alunos particularmente difíceis e insolentes que o levam a repensar sobre continuar ou não na profissão. A história do professor que não encontrou forças para prosseguir com sua profissão e, desiludido, acaba por transformar-se em um vendedor de picolés que, nas horas vagas, continua a ensinar chamou minha atenção, não para a compreensão rasa de que ele teria desistido de ensinar, mas para o desamparo e para a desvalorização do docente impostos pelo processo de mercantilização do ensino.

Por fim, embora tendo cumprido todos os créditos relativos às disciplinas obrigatórias e optativas, por sugestão de meu orientador Professor Doutor Welisson Marques, cursei a disciplina *Ensino Médio e Educação Profissional Tecnológica*, ofertada pelo Professor Luciano Marcos Curi, que contribuiu de forma substancial com a pesquisa que tenho desenvolvido. As leituras sugeridas apresentaram a contextualização histórica, e as reflexões proporcionaram uma visão mais consistente acerca da relevância e das características do nível médio. No decorrer das aulas, foi possível compreender que, embora a educação de nível médio tenha surgido em função dos cursos superiores, como uma educação unicamente preparatória, ela não se restringe à função meramente propedêutica, mas deve atender às demandas sociais de seu tempo, conferindo aos alunos os conhecimentos necessários para atuar na sociedade de forma livre e autônoma. Assim, a educação de nível médio deve responder à grande questão colocada pela “Paidéia” da Grécia antiga: o que uma pessoa precisa saber para ser útil a si própria e à sociedade em que está inserida?

Durante as reflexões propostas, é possível afirmar que, em relação ao Ensino Médio Integrado e sob a perspectiva da Educação Profissional Tecnológica, este modelo de educação de nível médio está mais próximo de uma formação integral oferecendo aos estudantes uma formação intelectual robusta aliada à profissionalização, proporcionando, assim, as ferramentas necessárias para uma atuação livre e autônoma na sociedade. A preparação do estudante para ingressar conscientemente no mundo do trabalho exige uma formação mais sólida e completa que vai além do mero adestramento requisitado pelo mercado de trabalho. Em consonância com esta perspectiva está o meu objeto de pesquisa, que tem por objetivo fazer uma análise da Lei que trata do “Novo” Ensino Médio (Lei 13.415/2017), das mudanças operadas em relação à Lei

anterior, e como essa reforma pode avançar ou retroceder em relação a uma proposta de formação omnilateral e emancipatória freiriana.

Todo esse trajeto de estudo percorrido até aqui, aliado aos momentos de orientação e de direcionamento, foram a base e a motivação do projeto a seguir.

*E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos  
oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.*  
(FREIRE, 1996, p. 107)



## RESUMO

O presente trabalho analisou as alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 para a educação de Nível Médio e como estas mudanças relacionam-se a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Para a realização desta pesquisa, construímos um embasamento teórico traçando inicialmente um breve esboço histórico da educação de Nível Médio no Brasil apontando suas origens, características e modificações ao longo dos anos. Buscamos compreender o conceito de educação sob a ótica de Paulo Freire por meio da análise das obras Educação como prática de liberdade (1965) e Conscientização: teoria e prática da libertação (1979). Tomando a referida análise como suporte, identificamos os pontos de aproximação entre os conceitos de formação omnilateral e educação na perspectiva de Paulo Freire, bem como a possibilidade da aplicação do projeto pedagógico freiriano como ferramenta para alcançar a formação integral. Na sequência, a partir da leitura das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Paolo Nosella e Mario A. Manacorda, traçamos uma sucinta visão histórica da Educação Profissional Tecnológica, apontando suas origens, objetivos e destacando seu papel singular como mecanismo de resistência e oposição à reificação do homem e suas relações decorrentes do sistema de produção capitalista. Alicerçados no referido aporte teórico, debruçamo-nos sobre excertos dos três primeiros artigos da Lei 13.415/2017 e dos dispositivos legais que a precederam buscando identificar em que medida estes dispositivos impactaram na educação de Nível Médio em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Destacamos em cada fragmento a alteração de maior relevância, a partir dos princípios metodológicos da Análise do Discurso Francesa, tomando a noção de “sentido” de acordo com o pensamento de Michel Pêcheux, com o objetivo de identificar quais alterações se aproximam e quais se distanciam da citada proposta. Durante as análises, foi possível identificar algumas alterações potencialmente positivas, que caminham no sentido de proporcionar uma educação integral aos educandos; entretanto, a adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica da educação de Nível Médio implica, necessariamente, uma compreensão utilitarista, imediatista e direcionada ao mercado. Contudo, não é possível afirmar categoricamente que as alterações trazidas pela Lei n.º 13.415/2017 não caminham no sentido de levar a educação de Nível Médio ao encontro de uma formação emancipatória freiriana, uma vez que foram analisados apenas excertos de três artigos. O que ficou claro ao final da pesquisa é que a lógica da noção de competências, adotada expressamente pelo texto legal, descaracteriza o próprio conceito de trabalho, retirando o homem do centro do processo de formação e colocando, em seu lugar, o mercado de trabalho, contrastando com a proposta de Formação Tecnológica sustentada pelos Institutos Federais que tem como premissa o trabalho como princípio educativo. Tal lógica confronta ainda com o pensamento freiriano, pois propõe um processo de adaptação em prejuízo da emancipação do educando. Por fim, alterações analisadas durante esta pesquisa trazem em si traços marcantes do ideário neoliberal, fundados nos princípios do individualismo, da competição e da menor onerosidade para o Estado, sugerindo que a lógica neoliberal serviu de suporte ideológico para a construção da lei.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio Integrado. Reforma do Ensino Médio. Paulo Freire. Formação Omnilateral.

## RÉSUMÉ

Le présent travail a analysé les changements apportés par la loi 13.415/2017 à l'enseignement secondaire et comment ces changements se rapportent à une proposition de formation émancipatrice freirienne. Pour le développement de cette recherche, nous avons construit une base théorique en montrant dans un premier temps un bref aperçu historique de l'enseignement secondaire au Brésil, en soulignant ses origines, ses caractéristiques et ses modifications au fil des années. Nous avons cherché à comprendre le concept d'éducation du point de vue de Paulo Freire à travers l'analyse des ouvrages *L'éducation comme pratique de la liberté* (1965) et *Conscientisation : théorie et pratique de la libération* (1979). En prenant comme appui l'analyse susmentionnée, nous avons identifié les points de rapprochement entre les concepts de formation omnilatérale et d'éducation du point de vue de Paulo Freire, ainsi que la possibilité d'appliquer le projet pédagogique de Freire comme outil pour réaliser une formation intégrale. Ensuite, à partir de la lecture de la littérature sur la formation professionnelle technologique – théoriciens de l'EPT, tels que Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Paolo Nosella et Mario A. Manacorda, nous avons présenté une vision historique succincte de la formation professionnelle technologique, en soulignant ses origines, ses objectifs et son rôle unique en tant que mécanisme de résistance et d'opposition à la réification de l'homme et de ses relations résultantes du système de production capitaliste. Basés sur les théoriciens susmentionnés, nous avons examiné des extraits des trois premiers articles de la loi 13.415/2017 et des dispositions légales qui l'ont précédée, en cherchant à identifier dans quelle mesure ces dispositions ont impacté l'enseignement secondaire par rapport à une proposition de formation émancipatrice de Freire. Nous avons mis en évidence dans chaque fragment le changement le plus pertinent, en nous basant sur les principes méthodologiques de l'Analyse du Discours française, en prenant la notion de « sens » selon la pensée de Michel Pécheux, dans le but d'identifier quels changements s'approchent et lesquels sont lointains de la proposition susmentionnée. Au cours des analyses, il a été possible d'identifier certains changements potentiellement positifs, qui vont dans le sens d'offrir une éducation complète aux étudiants ; néanmoins, l'adoption de la pédagogie des compétences comme principe directeur de l'action pédagogique de l'enseignement secondaire implique nécessairement une compréhension utilitaire, immédiate et orientée vers le marché du travail. Cependant, il n'est pas possible d'affirmer catégoriquement que les changements apportés par la loi n° 13.415/2017 ne vont pas vers l'orientation de l'enseignement secondaire pour une formation émancipatrice freirienne, puisqu'on a analysé des extraits de trois articles. Ce qui est apparu à l'issue de la recherche, c'est que la logique de la notion de compétences, expressément adoptée par le texte juridique, dénature la notion même de travail, en éloignant l'homme du centre du processus de formation et en mettant à sa place le marché du travail, contrairement à la proposition de formation technologique soutenue par les Instituts Fédéraux, qui comprennent le travail comme principe éducatif. Cette logique entre également en conflit avec la pensée de Freire, car elle propose un processus d'adaptation au détriment de l'émancipation de l'étudiant. Enfin, les changements analysés au cours de cette recherche apportent avec eux des traits marquants de l'idéologie néolibérale, fondée sur les principes de l'individualisme, de la concurrence et de la réduction des dépenses de l'État, suggérant que la logique néolibérale a servi de base idéologique à la construction du droit.

**MOTS CLÉS :** Lycée Intégré. Réforme de l'enseignement secondaire. Paulo Freire. Formation omnilatérale.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE QUINZE ANOS E MAIS – BRASIL – 1900/1991 .....	55
QUADRO 2: COMPARATIVO DAS ALTERAÇÕES IMPOSTAS PELA LEI N.º 13.415/ 2017 .....	90
QUADRO 3: CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE TRABALHO INFANTIL - 2019 .....	105
QUADRO 4:QUADRO COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO ART. 24 DA LEI N.º 9.9394/1996 E ALTERAÇÕES.....	113
QUADRO 5:COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO § 2. ° ART. 26 DA LEI Nº 9.394/1996.....	115
QUADRO 6: COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO § 5. ° ART. 26 DA LEI Nº 9.394/1996 .....	118
QUADRO 7: COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO § 7. ° ART. 26 DA LEI Nº 9.394/1996 .....	121
QUADRO 8: COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO § 10. ° ART. 26 DA LEI Nº 9.394/1996 .....	123
QUADRO 9: QUADRO COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO ART. 26 DA LEI N.º 9.9394/1996 E ALTERAÇÕES.....	126
QUADRO 10: QUADRO COMPARATIVO DO TEXTO ORIGINAL DO ART. 26 DA LEI N.º 9.9394/1996 E ALTERAÇÕES.....	154

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CF - Constituição Federal

CFE - Conselho Federal de Educação

EM - Ensino Médio

EP - Educação Profissional

EPCT - Educação Profissional Científica e Tecnológica

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IF - Instituto Federal

IFTM - Instituto Federal do Triângulo Mineiro

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MTB - Ministério do Trabalho e Emprego

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PROMED - Programa de Melhoria e Desenvolvimento do Ensino Médio

UPT - Uberaba Parque Tecnológico

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRIA DO NÍVEL MÉDIO NO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
<b>CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE .....</b>	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....</b>	<b>72</b>
3.1 FORMAÇÃO INTEGRAL.....	78
3.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL VERSUS FORMAÇÃO UNILATERAL .....	84
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISE DA LEI DO "NOVO" ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>87</b>
4.1 ANÁLISES – ARTIGO 01.....	102
4.2 ANÁLISES – ARTIGO 02.....	114
4.2.1 Análises – Artigo 02 - § 2.º .....	114
4.2.2 Análises – Artigo 02 - § 5.º .....	116
4.2.3 Análises – Artigo 02 - § 7.º .....	119
4.2.4 Análises – Artigo 02 - § 10.º .....	122
4.3 ANÁLISES – ARTIGO 03.....	128
4.3.1 Análises – Artigo 03 - § 1.º .....	137
4.3.2 Análises – Artigo 03 - § 2.º .....	140
4.3.3 Análises – Artigo 03 - § 3.º .....	145
4.3.4 Análises – Artigo 03 - § 6.º .....	149
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>157</b>
<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXO A: DECRETO N° 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931 .....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO B: LEI N° 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. ....</b>	<b>189</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, no Brasil, vivenciamos um movimento sociopolítico de extrema direita que questiona as estruturas de políticas sociais implementadas ao longo das últimas três décadas, bem como os princípios de proteção social elevados à condição de cláusulas pétreas pela Carta Magna de 1988. Em nome do pretenso desenvolvimento econômico, o Brasil tenta, mais uma vez, vincular de forma subserviente a economia nacional a grandes potências hegemônicas capitalistas, sendo certo que, para tal mister, propõe como única alternativa o cerceamento de direitos e garantias fundamentais da classe trabalhadora, constitucionalmente assegurados, como forma de desoneração do custo de produção das empresas.

Nesse sentido, é proposta pelo então Presidente da República Michel Temer, seguindo a linha de raciocínio neoliberal, a diminuição do Estado por meio da privatização das empresas estatais e da concessão do direito de exploração dos recursos naturais por empresas particulares, justificando que tais medidas darão maior dinamismo ao mercado financeiro, maior competitividade a empresas e melhor qualidade na prestação dos serviços essenciais, além de desonerar o Estado. No campo da Educação, tivemos a aprovação da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei n.º 13.415/2017, e a reestruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP n.º 02 de 22 de dezembro de 2017. Tais medidas trazem mudanças para a Educação, principalmente no que concerne ao Ensino Médio, uma vez que os direitos educacionais desta etapa ficarão circunscritos ao que couber nas 1800 horas previstas, o que corresponde a aproximadamente 75% do currículo pré-reforma.

Não estamos afirmando que a simples diminuição da carga horária imposta pela chamada Reforma Temer constitui um problema em si, pois a redução do tempo destinado à convivência do aluno no ambiente escolar pode ser compensada com outras ações educacionais, como por exemplo ações de extensão, promovendo a aproximação da escola com a comunidade ou ainda com as empresas. Tampouco o problema reside na flexibilização curricular proposta pela mesma norma que, aparentemente, visa a atender os diferentes interesses dos educandos, mas na realidade, apenas privilegia o desenvolvimento das competências cognitivas e confere pouca atenção à construção social dos diferentes jovens e às condições objetivas em que se encontram inseridos, acentuando assim as desigualdades existentes. O problema da educação para o Ensino Médio no Brasil não reside especificamente nas alterações propostas pela Lei n.º 13.415/2017, mas nos objetivos almejados pelo sistema educacional vigente que tem buscado a mera instrução tecnicista dos jovens para sua imediata inserção no mercado de trabalho, deixando, assim, de atender o principal objetivo da escola, segundo Nosella, que é “formar seres

humanos para fruição adequada e igualitária dos bens produzidos pelos semelhantes” (2007, p. 149).

Consoante a Nosella (2007), Saviani (2007) também discorre sobre a necessidade de uma formação integral e, tendo o trabalho como princípio educativo e como base do sistema de ensino, adverte que a concepção de Ensino Médio profissionalizante diverge completamente da proposta da educação integral.

Essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, 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 (SAVIANI, 2007, p. 161).

No mesmo sentido, Bittar e Bittar (2012), ao analisarem o processo histórico da educação no Brasil, afirmam “que foi mais fácil expandir o sistema educacional do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e jovens brasileiros” (p. 166) e que, “apesar das reformas e lutas em prol da educação, ainda temos tarefas que deveriam ter sido cumpridas no século XIX” (p. 167) fazendo referência a perpetuação de traços de elitismo e exclusão e o contraste entre a qualidade da Pós Graduação e a da escola pública.

No entanto, as citadas reformas educacionais impulsionaram a mercantilização do ensino, fazendo com que gradativamente o homem fosse retirado do centro do processo educacional, colocando em seu lugar a “empregabilidade”. Desse modo, a escola vem distanciando-se, cada vez mais, ao longo dos anos, de sua característica formativa, dedicando-se apenas à preparação técnica para o mercado de trabalho. É fato que nunca tivemos um modelo de escola com tais características; contudo, em alguns momentos históricos estivemos mais próximos dela do que estamos atualmente.

Na perspectiva marxiana, expressão utilizada por Manacorda (1991) para definir uma pedagogia a partir da leitura dos textos de Marx e Engels, a escola tem a função de proporcionar uma formação humana integral. Sendo assim, ela tem por objetivo não apenas a transmissão de um acervo mínimo de conhecimentos, sem os quais não se pode viver em comunidade, mas sim a função de preparar a pessoa para ser cidadã e participar ativamente da sociedade. Em consonância com essa perspectiva está a proposta defendida por Paulo Freire na obra Educação como prática da liberdade (2018). Ela baseia-se na liberdade e na participação crítica do homem diante de uma sociedade estruturada de modo a perpetuar os interesses e os privilégios de uma determinada casta social. Com bases filosóficas de caráter existencial, afirma que a grande vocação do homem é transcender, expandindo-se para além dos limites da mera presença no

mundo, sendo protagonista e autor da história, gerador de sua própria cultura, utilizando o conhecimento e a experiência que lhes são transmitidos para escrever de maneira livre e consciente o seu futuro. Assim, a pedagogia freiriana apresenta as ferramentas necessárias para uma educação verdadeiramente libertadora, que tire o educando da condição de estagnação e passividade social característica da massificação e “coisificação” do homem para uma sociedade “dialogal” aberta, em que o homem é humanizado.

Em igual sentido, Mészáros (2005) sustenta que as alternativas educacionais propostas foram geradas dentro de uma concepção capitalista de mundo e, por esse motivo, são incapazes de romper com essa lógica, mas pelo contrário, tendem a reproduzi-la.

Não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução sócio-metabólica (MÉSZÁROS,2005, p. 26).

O autor continua enfatizando que é necessário pensar em uma alternativa educacional que tenha como objetivo principal a emancipação humana, contrapondo-se ao sistema capitalista e a suas imposições sobre a produção de ideias, expandindo assim as reflexões para além dos estreitos limites impostos por esse sistema. E afirma: “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS,2005, p. 26). Ressalta-se que o autor não se refere a qualquer tipo de educação. Sua reflexão é centrada em um processo formativo amplo, que tenha capacidade de oferecer subsídios para a mudança social que intenciona a emancipação humana, pois a superação do capital não se limita à simples negação, mas à construção de uma nova ordem capaz de se autossustentar por meio da educação e de produzir novo formato de relacionamento social e meios para sua realização. Assim, uma educação libertadora caracteriza-se por proporcionar ao educando um desenvolvimento integral de suas potencialidades, permitindo sua participação de forma crítica e consciente de sua posição no contexto histórico-social, bem como dos problemas próprios de seu tempo. Além disso, deve encorajá-lo a lutar por seus anseios e a não ser tangenciado pela vida, deixando-o aberto ao constante diálogo com os demais e às avaliações críticas de suas descobertas tornando-o, deste modo, sujeito de sua história.

O conceito de formação omnilateral<sup>1</sup> surge em oposição à formação parcial, meramente tecnicista e alienante imposta pela histórica divisão de classes, que visa à produção de mão de

---

<sup>1</sup> A formação omnilateral nasce em oposição ao condicionamento e submissão do homem a lógica do capital e da propriedade privada que o aliena de sua própria natureza e o coloca como mais um objeto a ser comercializado. Assim, o princípio norteador deste modelo de formação está centrado na superação da lógica capitalista buscando formar um indivíduo crítico, emancipado, autônomo e consciente da realidade em que se encontra inserido.



obra especializada ou minimamente capacitada para ser consumida pelo mercado de trabalho. Tal formação plena e integral passa, necessariamente, pela formação crítica e politizada, possibilitando ao indivíduo uma compreensão do mundo que o cerca, permitindo que ele manifeste livremente seu posicionamento e faça as intervenções que entender necessárias agindo, desse modo, como sujeito da história e não mais como mero coadjuvante.

Neste sentido, está perspectiva educacional de Paulo Freire que se articula de maneira muito próxima com o referido conceito de formação, uma vez que o processo de emancipação do homem por ele proposto visa a afastar o educando do estado de servidão e acriticidade, rompendo com a dominação de uma elite hegemônica em relação às classes desfavorecidas, promovendo liberdade e permitindo a expansão de suas potencialidades (FREIRE, 2018, p.118/119). Desse modo, os conceitos de formação omnilateral e a perspectiva educacional defendida por Paulo Freire guardam estreita relação pois, para ambos, o processo educacional deve levar o educando a ser sujeito e protagonista de sua história, vislumbrando, de modo consciente, as amarras impostas por um sistema que limita e tangencia, além de oferecerem as ferramentas necessárias para superar tais entraves. Assim, entendemos que o cerne de ambas as propostas está na formação de um ser consciente e apto a questionar as estruturas sempre que necessário. Diante da aproximação dos conceitos convencionamos que, durante este estudo, referiremo-nos a este modelo de educação como uma proposta de formação emancipatória freiriana.

Destarte, tomamos como suporte os referidos conceitos e nos propusemos a analisar as alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 para a educação de Nível Médio, buscando identificar como essas mudanças se relacionam com uma proposta de formação emancipatória freiriana. Lembrando que Reforma do Ensino Médio, objeto da citada lei, faz parte de um conjunto de reformas neoliberais elaboradas, propostas e sancionadas pelo então Presidente da República Michel Temer imediatamente após ser conduzido ao cargo máximo do executivo em função do afastamento e posterior concretização do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff.

Para a realização do presente trabalho, que tem natureza aplicada com abordagem qualitativa e características de pesquisa documental e levantamento bibliográfico, primeiramente foi construído um embasamento teórico a partir da leitura das literaturas dos pensadores da Educação Profissional Tecnológica – EPT que tratam sobre a reforma do EM – Ensino Médio, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani e Mario A. Manacorda. Em seguida, foi realizada a leitura das seguintes obras de Paulo Freire: *Educação como prática de liberdade* (1965) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), que serviram como

base para a análise do pensamento do pedagogo. Na sequência, com supedâneo nas referidas leituras, analisamos excertos dos três primeiros artigos da Lei 13.415/2017, traçando um paralelo entre o texto original da Lei n.º 9.394/96 (LDB) e as alterações, buscando identificar em que medida as alterações propostas avançam ou retrocedem em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Para a análise dos textos legais selecionados, aplicamos os princípios metodológicos da análise do discurso francesa, tomando a noção de “sentido”, de acordo com o pensamento de Michel Pêcheux, como regulador no tempo e espaço da prática humana, descentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico, buscando assim, identificar também quais ideologias perpassam os discursos.

No Capítulo I, construímos um embasamento teórico estruturando um pequeno esboço histórico da educação de Nível Médio no Brasil identificando suas origens, características e modificações ao longo dos anos.

Na sequência, por meio da análise das obras *Educação como prática de liberdade* (1965) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), buscamos compreender o conceito de educação sob a ótica de Paulo Freire e, com base neste conceito, identificamos os pontos de aproximação entre os conceitos de formação omnilateral e a educação na perspectiva de Paulo Freire e a possibilidade da aplicação do projeto pedagógico freiriano como ferramenta para alcançar a formação integral, trabalho consubstanciado no Capítulo II.

No Capítulo III, a partir da leitura das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, traçamos uma sucinta visão histórica da Educação Profissional Tecnológica, apontando suas origens, objetivos e destacando seu papel singular como mecanismo de resistência e oposição a reificação do homem e suas relações decorrentes do sistema de produção capitalista.

Construído o aporte teórico, passamos no Capítulo IV à análise da Lei 13.415/2017 e dos dispositivos legais que a precederam buscando identificar em que medida a reforma impactou a educação de Nível Médio em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Diante da elevada quantidade e diversidade de temas abordados pela lei, a profundidade das alterações propostas e o tempo para a conclusão da pesquisa, optamos por um recorte, restrito a excertos dos três primeiros artigos. Entendemos que estão contidos nestes dispositivos alterações sensíveis em relação à carga horária e à composição curricular para essa etapa de formação.

Durante a análise dos fragmentos selecionados, destacamos em cada deles a alteração de maior relevância com o objetivo de identificar quais alterações se aproximam e quais se distanciam da proposta de formação emancipatória freiriana que se assemelha à Educação Pro-

fissional Tecnológica – EPT. Buscamos, ainda, a partir dos princípios metodológicos da Análise do Discurso Francesa, tomando a noção de “sentido”, como materialidade própria e o funcionamento que a corresponde, identificar qual ideologia sustenta a lógica conceitual da Lei 13.415/2017. Assim, ao final das trabalho, buscamos responder ao questionamento que motivou a realização do presente trabalho acadêmico.

## **CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRIA DO NÍVEL MÉDIO NO BRASIL**

Com relação à escolarização no Brasil, acredita-se que ela teve início com o desembarque dos primeiros jesuítas na Bahia, no ano de 1549, quando estes acompanhavam o primeiro governador-geral Tomé de Sousa. Coordenada por Manuel da Nobrega, a Companhia de Jesus, em apenas quinze dias, fundou e fez funcionar a primeira escola na cidade de Salvador e a segunda na cidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1554, data que marca a fundação da cidade, além do início de um processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões que se espalharam por várias partes do país até o ano de 1759, quando então os jesuítas seriam expulsos pelo Marquês de Pombal (ARANHA, 2006, p. 226).

Em se tratando da Companhia de Jesus, vale observar que ela foi criada em 15 de agosto de 1534, na Universidade de Paris, mais especificamente na Capela de Montmartre. Inácio de Loyola e seis companheiros – Francisco Xavier, Pedro Fabro, Afonso Bobadilha, Diogo Laínez, Afonso Salmeirão e Simão Rodrigues – decidiram dedicar-se à salvação dos homens por meio da imitação de Cristo e colocar-se a serviço da Igreja Católica. Naquela oportunidade, a Igreja Católica, com o objetivo de conter a expansão da reforma protestante, incentivou a criação das ordens religiosas como forma de difundir os princípios e valores católicos de maneira mais efetiva.

Foi nesse contexto da contrarreforma que Inácio de Loyola, militar espanhol basco, teve uma experiência mística enquanto se recuperava de um ferimento de batalha e sentiu-se chamado pelo ardor missionário decidindo tornar-se um “Soldado de Cristo”. Assim, fundou a “Companhia de Jesus” em 1534, dando início à ordem dos Jesuítas que foi reconhecida pelo Papa Paulo III, no ano de 1540, ficando vinculada diretamente à autoridade papal. Devido ao fato de não se recolherem nos conventos, como era costume naquela época, os Padres Jesuítas eram chamados de “Padres Seculares” por estarem constantemente no meio do povo.

Com rígida disciplina militar inspirada por seu fundador, a Companhia de Jesus tinha como principal objetivo a propagação missionária da fé, lutando contra os infiéis e os heréticos. Diante da intolerância dos adultos, chegaram à conclusão que seria mais fácil e eficiente conquistar as crianças, e o meio mais propício para alcançar os referidos objetivos foi a criação de escolas, sendo esta a característica marcante da Ordem Jesuíta. Com relação ao método pedagógico utilizado pelos jesuítas, sua eficiência é resultado de um rigoroso cuidado na formação dos mestres e na uniformidade das ações. Nesse sentido, a fim de perpetuá-lo, foi publicado o *Ratio Studiorum* (a expressão latina *Ratio atque Institutio Studiorum* significa “Organização e

plano de estudos”), em 1599 pelo padre Aquaviva. Tal documento tornou definitivo o método pedagógico na Ordem Jesuíta, pois sistematizava e codificava o resultado das experiências vividas, após criteriosas avaliações e revisões.

No Brasil, os jesuítas chegaram acompanhando o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza em 1549 e encontraram uma estrutura político-econômica colonial característica deste período. Naquele momento, enquanto a Europa renascentista já respirava os primeiros ares de modernidade e se preparava para o livre-pensar que se concretizaria no século XVIII com o advento do iluminismo, aqui começavam a ser implementadas as primeiras formas de economia pré-capitalista com os grandes latifúndios, a monocultura de cana-de-açúcar e os engenhos de cana-de-açúcar, sustentados por mão de obra escrava, primeiramente com os indígenas e, posteriormente também com os negros africanos, tendo em vista que a escravidão dos indígenas perdurou por todo o período colonial apesar da oposição da Igreja Católica e dos Jesuítas, completando as características de uma estrutura econômica colonial.

Nesse sentido, analisando ainda o contexto histórico e econômico daquele período, Aranha (2006) observa que o Brasil era uma colônia de economia agrícola no modelo agrário exportador dependente, motivo pelo qual a educação nunca foi uma prioridade para a Coroa, pois o trabalho agrícola não exigia aprimoramento intelectual ou formação especial para sua realização. Entretanto, considerando o absolutismo e a submissão da Igreja ao poder real, a participação dos jesuítas não se limitou à simples tarefa de difundir a fé católica, mas vislumbrou a uniformização da fé e, conseqüentemente, da consciência. Esta última era um poderoso instrumento para garantir a unidade política e a dominação, além de atender perfeitamente os objetivos da Igreja Católica perseguidos pela Contrarreforma, fazendo assim com que a educação passasse a ter características de agente colonizador.

Nesse contexto, durante os duzentos e dez anos em que os jesuítas estiveram no Brasil, eles foram responsáveis pela criação de basicamente toda a estrutura de escolarização fundando inúmeros colégios e seminários. Segundo Aranha, os jesuítas deixaram no Brasil, no ano de sua expulsão, “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia” (2006, p. 319 e 320).

Logo que os jesuítas desembarcaram no Brasil, fundaram o primeiro colégio na cidade de Salvador, na Bahia, e o segundo na cidade de São Vicente, litoral de São Paulo, quatro anos mais tarde, o qual posteriormente foi transferido para o interior, no Planalto de Piratininga, com o nome de Colégio São Paulo, e acabou por dar origem à própria cidade de São Paulo (CURI, 2021, p. 2). Movidos pelo furor catequético, os jesuítas levaram a escolarização para o interior

do Brasil com o objetivo de difundir a fé católica e, assim, estender a salvação a todos os povos incultos que aqui se encontravam.

A partir desse cenário, é bom ressaltar que, embora atualmente tenhamos outra compreensão sobre a cultura e modo de vida dos povos originários, é necessário que compreendamos o homem e seu pensamento inserido em seu tempo histórico sob pena de uma compreensão equivocada, afinal, o homem é um ser histórico e culturalmente influenciado. Com os jesuítas não foi diferente. Chegam à “Terra de Santa Cruz” e deparam-se com os povos nativos e seus costumes peculiares em comparação aos padrões europeus. Assim, movidos pela compreensão de que a fé cristã por eles professada era o único caminho para a salvação das almas e uma vocação universal do ser humano, não tiveram dúvidas: empenharam todas as suas forças para salvar o maior número possível de pessoas, tirando-as daquilo que consideravam equivocadamente como obscuridade e ignorância.

Nessa direção, alerta-nos Aranha (2006):

Desse modo, retomemos o impacto provocado nos europeus por povos tão “rudes”, “sem lei” e “sem fé”. Muitos chegavam a pensar na impossibilidade de conseguir algum sucesso no processo “civilizatório” dos nativos, enquanto para outros, incluindo aí os missionários, os indígenas eram como filhos menores, uma “folha em branco” em que se poderia inculcar os valores da civilização cristã europeia. Nesse sentido, convictos de que o cristianismo representava uma vocação humana universal que implica integração e unidade, lançaram-se com empenho na incorporação territorial e espiritual dessas etnias, na esperança de acentuar as semelhanças — todos eram seres humanos — e apagar as diferenças (ARANHA, 2006, p. 227).

Aranha (2006) ressalta ainda que esse período chamado pelos historiadores católicos de fase heroica da missão jesuítica, que vai de 1549 até 1570 – ano em que falece o Padre Manuel da Nobrega, um dos maiores motivadores da missão jesuíta – foi marcado pelas missões que levaram os jesuítas para o interior do país até então inexplorado. Para que tal feito fosse possível, os padres aprenderam a língua tupi-guarani e elaboraram textos para a catequese, ficando sob a responsabilidade de José Anchieta a sistematização de uma gramática tupi (ARANHA, 2006, p. 227).

Todo esse empenho dos jesuítas em sua missão de catequisar os indígenas, ensinar-lhes as primeiras letras, imprimir traços de civilidade em povos tão rudes e selvagens deve ser compreendido em seu contexto histórico, como dissemos anteriormente. Entretanto, ainda que observemos a história sob essa ótica, não se afasta o fato de que o trabalho da Companhia de Jesus foi violento em relação à cultura dos povos originários. A imposição de uma cultura letrada, de um comportamento diverso e de uma religiosidade estranha àquela até então praticada sufoca-

ram violentamente o modo de vida dos indígenas, à medida que foram incluídas novas definições de tempo, de espaço e de crença, conforme explica Nunes (2000):

O trabalho dos jesuítas, no seu afã de conversão, na terra recém-descoberta, levou-os a lançarem-se fora de si, mergulhando no universo da oralidade primária, sempre com o intuito de difundir suas convicções religiosas e, junto com elas, as novas tecnologias intelectuais das quais eram portadores. Sofreram resistência dos autóctones. Persistiram. Leram de um modo etnocêntrico suas formas culturais. Impuseram-se! Venceu a cultura letrada, com toda a violência da qual estavam impregnadas as instituições e formas culturais que a difundiram e que incluíram novas definições de tempo, espaço e crenças. (NUNES, 2000, p. 38).

Todavia, apesar de todo esforço e empenho iniciais por parte dos jesuítas em colocar nas escolas os filhos dos colonos junto com os filhos dos indígenas, fornecendo-lhes a mesma instrução, tal postura não perdurou por muito tempo e logo se optou por separar os catequizados dos instruídos (ARANHA, 2006, p. 230). Assim, aos indígenas era oferecido um tipo de educação que tinha como finalidade torná-los mais dóceis ao trabalho nas aldeias e transmitir-lhes os princípios da fé cristã. Em contrapartida, os filhos dos colonos recebiam algo mais robusto que os preparava para ir além da formação elementar de leitura e de escrita. Estabeleceu-se nesse momento no Brasil um modelo de educação dualista e cindida que tinha por objetivo perpetuar uma dicotomia social oferecendo um tipo de educação para as elites e outro para as classes inferiores, modelo este que se perpetua.

Nunes (2000), analisando a questão da dualidade presente no ensino médio brasileiro, apresenta a citação de um trecho da dissertação de mestrado de Rachel Silveira Wrege, para demonstrar que a educação no Brasil não é apenas dualista desde o seu início, mas é parte de uma política de separação que visa a perpetuar a divisão social existente.

Os colégios em nosso país, no entanto, embora tivessem como referência a universidade europeia, não nasceram diretamente dela”. Nasceram da política de separação instaurada pela ordem jesuítica entre o ensino de humanidades destinado aos filhos dos colonos mais abastados e o ensino destinado aos indígenas, voltado preponderantemente para a catequese e oferecido nas casas de ensino (Wrege, 1993 apud NUNES, 2000, p. 38).

Nesse mesmo sentido, Curi (2021) afirma que os colégios jesuítas tinham dois objetivos: formar novos padres e preparar os filhos dos colonos brancos para estudarem nas universidades europeias (CURI, 2021, p. 02). No mesmo sentido já afirmava Aranha (2006), que os jesuítas implementaram no Brasil uma estrutura composta por três cursos, sendo eles Letras Humanas, Filosofia/Ciências e Teologia/Ciências Sagradas, disponibilizados àqueles que superassem a aprendizagem de “ler, escrever e contar” oferecida nos colégios. Os cursos então ofertados demonstram claramente que o objetivo da Companhia de Jesus no Brasil era formar novos padres,

perpetuando a própria obra jesuíta, além de preparar os filhos dos colonos para ingressarem nas universidades europeias, formando novos advogados, filósofos ou médicos. O trecho que segue transcrito elucida a referida dinâmica dos citados cursos:

No campo da educação propriamente dita, desde o século XVI os jesuítas montaram a estrutura dos três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar” nos colégios: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas. Esses três cursos eram destinados respectivamente à formação do humanista, do filósofo e do teólogo.

No curso de humanidades, de grau médio, ensinavam latim e gramática para os meninos brancos e mamelucos (mestiços de branco e índio). Em alguns colégios, como o de Todos os Santos, na Bahia, e o de São Sebastião, no Rio de Janeiro, eram oferecidos também os outros dois cursos, de artes e de teologia, já de grau superior.

Terminado o curso de artes, apresentavam-se ao jovem duas alternativas:

- estudar teologia, opção que ajudava a manter viva a obra dos jesuítas no tempo, formando-se padre ou mestre;
- preparar-se para as carreiras profanas das profissões liberais, como direito, filosofia e medicina; neste caso, encaminhava-se para uma das diversas faculdades europeias — os brasileiros procuravam sobretudo a Universidade de Coimbra em Portugal. (ARANHA, 2006, p. 231)

Ainda com relação ao trecho supracitado, observa-se que toda a formação disponibilizada pelos jesuítas nos cursos de Letras Humanas, Filosofia/Ciências e Teologia/Ciências Sagradas tratam de uma formação de nível médio, tendo claro o cunho propedêutico em relação à formação universitária; em outras palavras, os citados cursos preparavam os alunos para ingressarem nas universidades, ou para serem acolhidos nos seminários católicos. A Coroa portuguesa não tinha qualquer interesse em promover a educação no Brasil, tomando todos os cuidados para obstar a emancipação intelectual com o objetivo de manter a condição de colônia submissa e dependente, embora tenhamos conhecimento de que foram instalados cursos superiores em alguns de seus colégios, a maior parte da escolarização ofertada pelos jesuítas não superava o grau médio.

Além de sua atuação nas missões, os jesuítas tiveram influência na educação dos filhos dos colonos, cujo foco estava voltado para o ensino médio, já que o governo de Portugal não permitia a criação de universidades na colônia bem como impunha outras medidas cerceadoras de nossa emancipação intelectual. Em 1747, por exemplo, foi destruída uma oficina tipográfica instalada por um padre jesuíta no Rio de Janeiro (ARANHA, 2006, p. 320).

Analisando a referida característica do ensino formal naquele período, Aranha observa que “a única saída dos brasileiros desejosos de seguir as carreiras profanas, as profissões liberais, era o estudo na metrópole, mesmo porque o Colégio da Bahia teve negado o pedido de equiparação à Universidade de Évora (Portugal), em 1675.” (2006, p. 271). Ressalta-se que os primeiros cursos superiores surgiram apenas em 1808 com a implantação das Faculdades de



Cirurgia da Bahia e a de Medicina, no Rio de Janeiro e, na sequência, foram criadas as Faculdades de Direito em Olinda e São Paulo, em 1827.

Embora existissem outras congregações religiosas no Brasil desenvolvendo trabalhos relacionados à educação, os jesuítas apareceram em maior número e dominaram praticamente toda a escolarização no Brasil, modelando o comportamento e a consciência de todas as camadas sociais. Por esse motivo, o poder econômico e político da Companhia de Jesus aumentava consideravelmente, gerando certa animosidade entre ela e Coroa portuguesa. Nesse momento, temia-se a formação de um “império temporal cristão”:

Entre as muitas alegações políticas às intromissões dos jesuítas, Pombal atribuiu à Companhia o interesse de formar um “império temporal cristão” na região das missões, referindo-se à resistência indígena dos Sete Povos diante da determinação de transferir seus núcleos (ARANHA, 2006, p. 319).

Conseqüentemente, essa tensão culminaria no término do domínio jesuíta. Diante do receio de que os jesuítas edificassem nas colônias portuguesas um “império temporal cristão” e colocassem em risco o poder de Portugal sobre suas colônias, o marquês de Pombal, então primeiro-ministro de Portugal, publicou, em 1759, o decreto que expulsou os jesuítas do reino e de todos os domínios portugueses, incluindo do Brasil.

A expulsão dos jesuítas foi um duro golpe para a educação formal no Brasil, pois embora tenham deixado para trás uma estrutura de ensino organizada, tal aparato não foi reaproveitado; ao contrário, os bens dos padres jesuítas, incluindo livros e manuscritos, foram confiscados pela Coroa e destruídos, as escolas foram fechadas, desmantelando, assim, toda a estrutura educacional. Embora a expulsão tenha ocorrido em 1759, não houve substituição imediata do ensino regular, sendo que as primeiras medidas efetivas só apareceram em 1772, com a efetiva implantação do ensino público oficial e a implantação das “aulas régias”.

Várias medidas antecederam as primeiras providências mais efetivas, levadas a efeito só a partir de 1772, quando teria sido implantado o ensino público oficial. A Coroa nomeou professores, estabeleceu planos de estudo e inspeção e modificou o curso de humanidades, típico do ensino jesuítico, para o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas, como ocorrera na metrópole (ARANHA, 2006, p. 320).

Já em Portugal, o Marquês de Pombal, grande defensor das ideias iluministas, implementou com rigor as reformas do ensino, instituindo a educação leiga, sob a responsabilidade do estado, no mesmo ano em que determinou a expulsão dos jesuítas, colocando Portugal como pioneira nessa medida, tendo em vista que postura semelhante seria seguida pela França em 1762 e pela Prússia em 1763. Com a estatização do ensino, foram implantadas as “aulas régias”,

que levaram esse nome para identificar que o ensino, daquele momento em diante, seria de inteira responsabilidade do Estado, na figura de seu maior representante, o rei.

Portanto, a expulsão dos jesuítas ocorreu no mesmo momento em Portugal e no Brasil; porém, as demais medidas atinentes à reforma pombalina do ensino chegaram ao Brasil apenas em 1772 com o sistema das “aulas régias” de disciplinas isoladas. Durante o período entre a expulsão dos jesuítas (1759) e a implantação do novo sistema (1772) não houve organização escolar, o que desarticulou a estrutura educacional no Brasil.

Segundo alguns historiadores, de início o dismantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial, porque, de imediato, não se substituiu o ensino regular por outra organização escolar, enquanto os índios, entregues à sua própria sorte, abandonaram as missões (ARANHA, 2006, p. 320).

Com a implantação das “aulas régias”, após mais de uma década de inércia, o Ensino Secundário brasileiro voltou a caminhar; contudo, este movimento mostrou-se mais um capítulo triste na educação nacional. Curi explica que as referidas aulas eram promovidas a partir de uma autorização estatal “para que algumas pessoas atuassem como professores de certas disciplinas específicas” (2021, p. 02); assim, nem sempre as aulas eram ministradas por professores devidamente formados para tal, mas por pessoas que, embora apresentassem notório conhecimento na área que lecionavam, não tinham qualquer preparo pedagógico. Outro ponto desfavorável foi o fato de que as aulas não mantinham qualquer relação entre si, de modo que não havia continuidade ou relação entre os temas abordados.

Em contrapartida, desse momento em diante, a educação nacional deixou de ser um atributo da Igreja Católica e passou a ser de responsabilidade do estado, tornado a educação estatal. Aranha ressalta que algumas das vantagens desse novo ensino reformado, com claras influências iluministas, “decorriam da intenção de oferecer aulas de línguas modernas, como francês, além de desenho, aritmética, geometria, ciências naturais, no espírito dos novos tempos contra o dogmatismo da tradição jesuíta” (2006, p. 320).

Contudo, apesar dos novos ares que impulsionaram esse ensino reformado, ele não era gratuito, uma vez que as aulas eram pagas pelos estudantes ou por suas famílias; além disso, o ensino era tampouco obrigatório (CURI, 2021, p. 02), tornando ainda mais difícil o acesso das classes menos abastadas, reafirmando a proposta dualista e elitizada da educação nacional. Analisando o contexto do ensino secundário nesse período, Nunes (2000) observa que o sistema de aulas avulsas perdurou em todas as províncias até o Período Regencial (1831 – 1840), ressalvadas raras exceções, mas sempre mantendo a característica excludente, privilegiando os filhos das classes mais elevadas.

Com a expulsão dos jesuítas pela política pombalina o ensino secundário passou a ser oferecido em aulas isoladas ou avulsas em todas as províncias, pelo menos até a regência, salvo raras iniciativas, como o Seminário de Olinda, criado em 1798 e fundado em 1800 pelo bispo Azeredo Coutinho, considerado uma ruptura com relação à tradição jesuítica do ensino colonial. Na sociedade imperial, de economia agroexportadora e escravista, onde predomina a vida rural, a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, destinados aos filhos das classes privilegiadas (NUNES, 2000, p. 39).

Apesar de essa situação ter causado certo desconforto também para os filhos das classes dominantes, já que não havia mais no Brasil um sistema regular de ensino como outrora nos tempos dos jesuítas, obrigando-os a buscar essa formação fora da colônia, o cenário começou a se modificar com a chegada da família real portuguesa que fugia das tropas de Napoleão, em 1808. A família real portuguesa trouxe para o Brasil não apenas a corte, os empregados e a biblioteca real, mas a própria Capital do Reino que passou a ser exercida na Capital do Estado do Brasil, estabelecida na cidade do Rio de Janeiro, configurando-se pela primeira vez a inversão metropolitana, quando uma colônia passa a ser sede do império. Essa inversão fez surgir a preocupação com a formação das elites dirigentes, uma vez que toda a corte passaria a residir no Brasil e, conseqüentemente, sairiam daqui os novos dirigentes do império.

Nunes (2000) não aprofunda a questão e nós também não o faremos, tendo em vista que não é o objetivo ora perseguido, porém colaciona uma citação de Claudia Maria Costa Alves acerca dos liceus do império que resume com perfeição a política imperial em relação à educação.

O que nos interessa é enfatizar que, na política imperial, a instrução primária pretendia cumprir um papel civilizador e a instrução secundária se destinaria a formar a elite ilustre e ilustrada, inserida mais plenamente nos atributos de liberdade e propriedade, portadora de privilégios do pequeno círculo que participava do poder de Estado, tanto no nível local, quanto no nível mais amplo do Império. (NUNES, 2000, p. 39 apud Alves, 1992, p. 46 e 67).

No que diz respeito à política educacional imperial, Aranha ressalta que não havia qualquer integração entre o ensino primário e o secundário e esse “fracionamento sem um eixo unitário, com uma dualidade de sistemas, em tudo era prejudicial à educação” (2006, p. 382). A Coroa portuguesa atentou-se para a necessidade de instituir no Brasil um sistema educacional que atendesse suas necessidades, ainda que elitistas.

Nesse contexto, Curi (2021) lembra que os primeiros colégios só voltariam a aparecer a partir de 1820, com a criação do Colégio de Caraça em Minas Gerais, que surgiu após D. João VI doar uma porção de terras na Serra da Caraça à Congregação da Missão dos Padres Lazaristas. Na sequência, outros colégios foram criados, dentre eles o Colégio D. Pedro II, no ano de

1837, na cidade do Rio de Janeiro, então capital imperial, sendo o colégio mais antigo em atividade no Brasil.

A criação dos colégios e dos liceus no período imperial teve como ponto de partida o Ato Adicional de 1834, também conhecido como Lei n.º 13 de 12 de agosto de 1834, que alterou alguns dos dispositivos da constituição brasileira de 1824. Dentre outras alterações, o referido ato permitiu que as províncias deliberassem sobre a instrução pública, possibilitando a criação de estabelecimentos próprios de ensino. Assim, os governos provinciais tomaram a iniciativa de implementar os liceus em suas capitais e nas cidades consideradas importantes.

Alves, Pessanha e Gatti observam que a província do Rio de Janeiro, base econômica e política do governo imperial, assumiu a direção do projeto imperial e “associava a construção de um estado novo com a formação dos estratos dirigentes” (ALVES; PESSANHA; GATTI, 2012, p. 96); para tanto, criou três instituições de ensino nas décadas de 1830 e 1840. Nesse cenário, foi criado o Colégio D. Pedro II em 02 de dezembro de 1837, marcando o novo modelo educacional no formato francês.

Também a instituição mais representativa do ensino secundário brasileiro é criada em 02 de dezembro de 1837 com a denominação de Colégio Imperial Pedro II, no lugar do antigo Seminário de São Joaquim. A extinção de seminários que dão lugar a liceus expressa a mudança de modelo institucional, com o abandono dos colégios religiosos e a adoção do modelo francês (ALVES, 2012, p. 97).

O Colégio D. Pedro II tornou-se a instituição mais representativa do ensino secundário brasileiro não apenas por marcar a mudança do modelo institucional, como afirma Alves (2012), mas também por caracterizar o projeto imperial de formação intelectual das elites que determinaria os rumos do império. Nesse sentido, Nunes afirma que “os investimentos materiais e humanos nesse colégio, tanto no Império quanto na República, se é possível sintetizar sem simplificar, foram fruto da concepção de que a força da instrução popular era efeito da cultura das classes superiores da sociedade” (2000, p. 40).

Nunes (2000) destaca ainda o alto padrão de ensino desenvolvido no Colégio D. Pedro II, considerado de qualidade junto às elites, tendo em vista que o padrão ideal era ditado pelos exames preparatórios e parcelados que eram requisitos para o ingresso nas universidades e, para tanto, o referido colégio cumpria brilhantemente seu papel. Aranha lembra que o padrão de qualidade ostentado pela instituição não fora uma feliz coincidência, pois o mesmo ficou sob a responsabilidade direta da Coroa portuguesa e nasceu com a incumbência de educar a elite intelectual do império, além de servir como um padrão de ensino para os demais liceus e colégios; por esses motivos, fora o único colégio autorizado a realizar os exames parcelados e a conferir o grau de bacharel, título indispensável para o acesso aos cursos superiores (ARANHA,

2006, p. 383).

Tais características do ensino secundário no Brasil fizeram com que este nível de formação adquirisse ares cada vez mais propedêuticos desmotivando os candidatos a incluírem essa etapa em sua formação global. De acordo com Curi (2021), “havia um caminho alternativo”, referindo-se aos exames parcelados, que possibilitava ao aluno ingressar na Educação Superior sem a obrigatoriedade de passar pelo Colégio Secundário.

Neste ponto em particular, convém lembrar que até a criação do Ministério da Educação, em 1931, a frequência nos colégios Secundários não era obrigatória, ficando facultado ao estudante a realização dos exames parcelados para a admissão no ensino superior. Desse modo, o estudante poderia municiar-se dos conhecimentos necessários para a realização dos referidos exames em qualquer lugar: nos colégios, nos liceus ou em casa e, desde que aprovado, alcançaria o direito de ingressar nas faculdades.

Essa não obrigatoriedade de cursar efetivamente os Colégios Secundários, aliada ao fato de não serem gratuitos, prejudicou razoavelmente a adesão aos colégios públicos conforme afirma Alves (2012):

A longevidade das instituições de ensino secundário públicas foi bastante ameaçada pela prevalência dos estudos parcelados, que ataiam o restrito público pertencente às camadas dirigentes para uma forma mais rápida e objetiva de atingir a meta principal destes estudos: o ingresso às faculdades e escolas superiores. (ALVES, 2012, p. 98).

Os exames parcelados impostos pelo governo imperial como requisito para a obtenção do título de bacharel, além de imprimirem características unicamente propedêuticas, limitando o ensino de Nível Médio a uma etapa meramente preparatória para os exames de admissão ao nível seguinte, obrigaram as demais instituições de ensino provinciais do mesmo segmento a adequarem seus currículos ao modelo educacional ostentado pelo Colégio D. Pedro II, restringindo essa etapa de formação ao que chamaríamos nos dias atuais de “curso pré-vestibular”. Nesse sentido, discorre Aranha (2006): “como agravante, os demais liceus provinciais precisavam adequar seus programas aos do colégio-padrão, inclusive usando os mesmos livros didáticos. Muitas vezes nem chegava a haver currículo nessas escolas, mas sim aulas avulsas das disciplinas que seriam objeto de exame” (2006, p. 383).

Com efeito, em todo o século XIX e em boa parte do século XX o panorama da educação no Brasil pouco se alterou. Aranha (2006) frisa que houve alguns movimentos intelectuais, influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas, e transformações históricas ocorridas nesse período, como o início da industrialização, o fortalecimento da classe burguesa urbano-industrial, a aceleração da política imigratória, a abolição da escravidão e, por fim, a queda da

monarquia e a proclamação da República; entretanto, no campo da educação, quase nada mudou e o Brasil permanecia desprovido de uma pedagogia propriamente nacional (ARANHA, 2006, p. 393).

O mesmo contexto se aplica à dinâmica dos colégios e liceus. No entanto, vale ressaltar que foi nesse período que se consolidou a divisão entre Ensino Primário e Ensino Secundário. O Ensino Primário corresponde ao que chamaríamos atualmente de Ensino Fundamental ou Anos Iniciais (1.º ao 5.º ano), ofertado pelas Escolas de Primeiras Letras, as quais receberiam mais tarde o nome de Grupo Escolar. O Ensino Secundário, por sua vez, corresponde ao nosso Ensino Fundamental, Anos Finais (6.º ao 9.º ano) acrescido ao atual Ensino Médio, ofertado pelos Colégios e Liceus (CURI, 2021, p. 02).

Contudo, apesar das referidas modificações, o Ensino de Nível Médio no Brasil mantinha as características, ou seja, não era obrigatório nem gratuito, com características preparatórias e exames parcelados. Dallabrida afirma que houve várias tentativas no sentido de superar estes entraves durante a Primeira República (1889-1930), todavia, sem êxito (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Dallabrida observa que a década de 1920 foi marcada por intensas discussões acerca da educação nacional, quando os entraves citados anteriormente foram duramente questionados e propostas para superá-los foram apresentadas. Porém, as mudanças em relação ao Ensino Médio somente vieram após a Revolução de 1930 durante o governo provisório de Getúlio Vargas com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Nessa época, Francisco Campos, advogado e jurista conhecido por sua capacidade intelectual, foi indicado como primeiro-ministro a assumir a pasta, sinalizando o novo tom para os rumos da educação nacional.

Imediatamente após assumir o ministério, Francisco Campos elaborou, em 1931, o Conselho Nacional de Educação e implementou uma ampla reforma do ensino secundário e superior que passou a ser chamada, não por acaso, de Reforma Francisco Campos. Oficializada por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, e ajustada no ano seguinte pelo Decreto n.º 21.2141, de 04 de abril de 1932, a Reforma Francisco de Campos ficou marcada por conferir organicidade à cultura escolar do ensino secundário, buscando romper com o sistema de cursos preparatórios e com os exames parcelados vigentes até aquele momento.

O primeiro aspecto da referida reforma a ser destacado foi o aumento da duração do ensino secundário que passou de cinco para sete anos, divididos em dois ciclos, sendo o primeiro chamado de fundamental, com cinco anos de duração comum a todos os estudantes secundaristas, conferindo ao final uma formação geral. O segundo ciclo recebeu o nome de “ciclo

complementar” com mais dois anos de duração, oferecendo formação preparatória para os cursos superiores, apresentando três opções: “para os candidatos à matrícula no curso jurídico”, “para os candidatos nos cursos de medicina, farmácia e odontologia” e “para os candidatos nos cursos de engenharia ou de arquitetura” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). Tais determinações podem ser observadas nos artigos 5.º ao 7.º do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1932:

Art. 5º. Para os candidatos à matrícula no curso jurídico são disciplinas obrigatorias:  
1º série: Latim – Litteratura – Historia da civilização – Noções de Economia e Estatística – Biologia geral – Psychologia e Logica.

2º serie: Latim – Litteratura – Geographia – Hygiene – Sociologia – Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matrícula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Allemão ou Inglez – Mathematica – physica – Chimica – Historia natural – Psychologia e Logica.

2º serie: Allemão ou Inglez – Physica – Chimica – Historia natural – Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos á matrícula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Mathematica – Physica – Chimica – Historia natural – Geographia e Cosmographia – Psycologia e Logica. (BRASIL, 1931)

2º serie: Mathematica – Physica – Chimica – Historia natural – Sociologia – Desenho (BRASIL, 1932, s.d.).

O aumento do número de anos e sua divisão em dois ciclos tornou a estrutura do ensino secundário mais complexa, proporcionando um encaminhamento mais específico dos alunos para os cursos superiores, modernizando assim a estrutura do nível médio e aproximando o Brasil dos países ocidentais (DALLABRIDA, 2009, p. 187). Não obstante, a referida alteração imprimiu ao ensino secundário caráter ainda mais elitista, tendo em vista que não era qualquer aluno que poderia se dar ao luxo de permanecer estudando sete longos anos, sendo cinco deles dedicados à cultura geral, para só então tentar o nível superior.

O segundo aspecto da Reforma Francisco Campos que merece nossa atenção está contido no artigo 33 do citado de Decreto<sup>2</sup>, que torna a presença do aluno no ensino secundário obrigatória, devendo comparecer no mínimo em três quartos das aulas ministradas sob pena de ficar impedido de prestar os exames no final do ano letivo. Esse novo aspecto do ensino secundário rompe com a tradição dos exames parcelados, impondo frequência obrigatória nas aulas, dando ao ensino secundário, pela primeira vez na história nacional, status relevante para uma formação sólida.

A terceira alteração relevante da citada reforma foi a implantação de um sistema de avaliação regular dos discentes prevista no artigo 35 e seguintes do Decreto, determinando que

<sup>2</sup> Art. 33. Será obrigatorio a frequencia das aulas, não podendo prestar exame, no fim do anno, o alumno cuja frequencia não attingir a tres quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

os professores, em suas respectivas disciplinas, avaliassem periodicamente seus alunos por meio de arguição oral e de trabalhos práticos. Esse sistema de avaliação contava ainda com quatro avaliações escritas anuais e, ao final do ano letivo, com os exames finais que consistiam em uma prova oral perante uma banca examinadora composta por dois professores do colégio e um inspetor federal. Desse modo, os alunos eram avaliados de diferentes maneiras ao longo da formação, em clara oposição ao modo anterior que consistia em apenas uma avaliação na conclusão de cada disciplina.

A quarta alteração significativa introduzida pela Reforma Francisco Campos foi a organização seriada e anual das disciplinas administradas em ambos os ciclos, dando uma sequência lógica, gradual e contínua aos saberes oferecidos, além de obstar o aprendizado avulso característico dos cursos preparatórios e permitir o controle e a organização sobre todo o sistema educacional, conforme explica Dallabrida (2009):

A seriação do conhecimento escolar tinha o intuito de enquadrar o aluno secundarista, procurando coibir o aprendizado avulso característico do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados. Ela definia uma progressão obrigatória dos saberes escolarizados, permitindo um controle maior sobre o seu processo de seleção, organização e avaliação (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Por fim, a quinta alteração trazida pela citada reforma foram os exames de admissão, implantados com o objetivo de fixar os estudantes secundaristas em apenas um estabelecimento de ensino, evitando com isso a dispersão dos estudantes em vários liceus, como era próprio dos cursos preparatórios e dos exames parcelados. Neste sentido, Dallabrida (2009) esclarece:

Segundo a Reforma Francisco Campos, o exame de admissão – conjunto de provas escritas e orais para ingresso no ensino secundário – deveria ser realizado, em nível nacional, na segunda quinzena de fevereiro, sendo que o candidato poderia se inscrever somente em um colégio de ensino secundário. Ademais, a transferência de um aluno somente poderia ser realizada no período de férias, ou seja, nos meses de janeiro e fevereiro e na segunda quinzena do mês de junho (BRASIL ..., 2007, p. 3-5). Fixava-se, portanto, um cronograma ginasial único para todo o território nacional. (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Dallabrida (2009) afirma ainda que a estrutura definida pela Reforma Francisco Campos para o ensino secundário manteve-se até a década de 1960, quando então passou a ser questionada de modo mais contundente, porém não fora completamente suprimida das práticas escolares. Todavia, vale ressaltar que apesar de toda a contribuição citada para o nível médio, a referida reforma mantinha o dualismo educacional evidente, propondo o ensino formal para uma elite e o ensino profissional para o povo em geral.



Nunes (2000) lembra que mesmo diante da dualidade característica da educação brasileira desde o princípio, é possível destacar iniciativas com características inovadoras que buscaram e, em alguns momentos, chegaram a romper com a referida dicotomia. Nesse sentido, destacamos as Escolas Técnicas Secundárias propostas por Anísio Teixeira na cidade do Rio de Janeiro em 1932, período em que fora Diretor de Instrução Pública. Nascidas em oposição à Reforma Francisco de Campos, as Escolas Técnicas Secundárias partiam da premissa defendida por Anísio Teixeira de que o indivíduo é mais importante que o Estado (NUNES, 2000, p. 50).

Influenciado pelo escolanovismo e sendo um dos maiores expoentes desse movimento no Brasil, Anísio Teixeira defendia que educação deveria ser ofertada igualmente para todas as crianças pelo maior tempo possível, devendo haver ainda uma “ampliação de facilidades educativas para os alunos mais inteligentes” e a diversificação do “sistema educativo para atender às diferenças de capacidade e interesses” (NUNES, 2000, p. 51). Nunes (2000), observa ainda:

Para ele não existiria apenas uma única elite, mas elites parciais em todas as atividades e classes, o que incluiria os trabalhadores intelectuais. A solução de Campos, de formação de uma única elite, parecia-lhe incompleta e perigosa por manter uma concepção dualista de educação: ensino profissional para o povo e ensino secundário para a elite (NUNES, 1991, apud NUNES, 2000 p. 51).

A partir de Nunes (2000), as citadas Escolas Técnicas Secundárias, atendendo aos anseios de seu idealizador, propunham-se ainda a articular o ensino secundário com ensino primário e, sempre que possível, com o ensino superior. Apresentando um novo modo de pensar à docência, propuseram formar o professor sem dispensar o aspecto científico, mas desenvolvendo-lhe a sensibilidade artística.

Um bom docente saberia com profundidade a matéria a lecionar, teria uma apreensão aguda da relação dessa matéria com a vida, o desejo de transmitir conhecimento e uma compreensão simpática e inteligente das dificuldades do aluno e um conhecimento adequado de técnicas e processos que o ajudassem a superá-las (NUNES, 2000, p. 51).

Nunes (2000) assevera ainda que o vanguardismo da proposta de Anísio Teixeira para as Escolas Técnicas Secundárias chegou a ensaiar a prática do *self-government* ou autogerenciamento, conferindo aos alunos parte da gestão escolar que, organizados em conselhos, deliberavam sobre questões como sanções disciplinares, estímulo aos colegas que não acompanhavam o ritmo das disciplinas, atividades curriculares e extracurriculares. Conquanto, como já era esperado, toda essa autonomia conferida aos alunos foi considerada como subversiva sob a alegação de que tal prática colocava em “risco as instituições existentes”.

Embora tenha sido alvo de inúmeras críticas por parte das alas mais conservadoras da

educação e da política nacional, a experiência das Escolas Técnicas Secundárias deixa clara a preocupação de seu idealizador em ofertar aos alunos uma educação que tivesse condições de garantir-lhes a evolução até o nível superior, ressaltando que, para Anísio Teixeira, essa progressão não tinha caráter obrigatório, ficando subordinada às capacidades individuais, superando, assim, as limitações impostas por razões econômicas e sociais. Além da preocupação em superar as citadas limitações, que se mostravam um obstáculo severo para os estudantes naquele período. Opunha-se ainda à proposta educacional elitista e desvinculada da realidade social implementada pela Reforma Francisco de Campos (*Ibidem*).

Partindo das referidas concepções, as Escolas Técnicas Secundárias incluíram o ensino profissional técnico que era mantido pelo governo municipal, elevando-o pela primeira vez no Brasil ao nível secundário. Para tanto, foram acrescentados aos cursos práticos que já existiam, disciplinas de cultura geral, exigidas pela legislação federal. Essa medida, além de tornar Anísio Teixeira o pioneiro a equiparar ensino técnico e nível médio, significou para os alunos a possibilidade da equivalência dos diplomas expedidos por essas instituições aos diplomas do Colégio Pedro II abrindo-lhes as portas para o ingresso em cursos nos superiores (NUNES, 2000, p. 51).

Nesse sentido, Nunes (2000) observa a preocupação de Anísio em ofertar aos estudantes dos cursos profissionais o currículo mais completo possível:

Esse processo de secundarização dos cursos profissionais mostra que seu idealizador não se preocupava em organizar um curso secundário com uma finalidade mais utilitária. Pelo contrário, procurava dar-lhe um conteúdo mais extenso e rico. A intenção foi mesmo a de alargar o conteúdo de cultura geral, recolocando a prática de trabalho como complemento à prática da classe e do laboratório (NUNES, 2000, p. 52).

Nunes (2000) afirma ainda que não fora possível eliminar os exames admissionais; no entanto, havia especial preocupação com os alunos que não logravam êxito no certame, sendo que para estes foram criadas turmas especiais em certas escolas da prefeitura do Rio de Janeiro com o objetivo de prepará-los para o exame do ano seguinte, turmas nas quais os alunos permaneciam pelo período de um ano (Idem, p. 52). Afirma a autora que, por todas essas características, a experiência das Escolas Técnicas Secundárias ficou marcada na memória dos alunos que por elas passaram como motivo de orgulho e satisfação:

Na memória dos ex-alunos que freqüentaram as Escolas Técnicas Secundárias, mesmo em locais urbanos menos valorizados, como o bairro de Santa Cruz, onde estava instalado o matadouro público da cidade e por esse motivo era conhecido como a “área do fedor”, elas eram motivo de orgulho, alegria e satisfação. Essa satisfação tinha vários motivos: a beleza e o conforto do local, os excelentes professores, alguns recrutados entre grandes nomes de nossa cultura (Heitor Villa-Lobos e Cândido Portinari, dentre outros, foram professores das Escolas Técnicas Secundárias), as competições esportivas e as festas (NUNES, 2000, p. 52).

Entretanto, em 1937, com o advento do Estado Novo, as Escolas técnicas foram reorganizadas por Joaquim Faria Goes Filho, recebendo o nome Cursos Intensivos de Treinamento Profissional para as Camadas Populares. Com características meramente tecnicistas, descaracterizariam por completo a projeto inicial, que somente voltaria a ser retomada na década de sessenta, com a proposta dos Ginásios Modernos.

A experiência proporcionada pelas escolas técnicas encontra-se inserida no lapso temporal conhecido como “Era Vargas”, chamado por Trevizoli (2013) como “um momento de modernização autoritária da sociedade brasileira”, que compreende os anos de 1930 até 1945, marcada por um governo provisório (1930 – 1934), um governo constitucionalista (1934 – 1937) e a implantação do “Estado Novo”, que alternou entre um período democrático e outro autoritário. Nesse contexto, ocorreram duas principais reformas do ensino médio nacional, sendo a primeira a Reforma Francisco Campos, citada anteriormente, que conferiu organicidade ao ensino, além de ampliar a quantidade de anos, garantir a seriação do currículo e impor frequência obrigatória aos alunos. A segunda grande reforma do ensino médio surgiria alguns anos mais tarde na passagem do governo constitucionalista para o Estado Novo.

Com a implantação do regime autoritário, toda a legislação nacional foi marcada de modo sensível e moldada para atender os ideais nacionalistas e o projeto político-ideológico de Getúlio Vargas. Assim, tivemos, além da promulgação da Constituição Federal de 1937, a entrada em vigor das Leis Orgânicas do Ensino, em 1942, que acabaram por receber o nome de seu principal idealizador: Gustavo Capanema.

Nomeado pelo Presidente Getúlio Vargas para ocupar o posto de Ministro da Saúde e Educação, Gustavo Capanema liderou e sistematizou uma série de reformas educacionais que estruturaram o ensino industrial, reformam o ensino comercial, alteraram o ensino secundário e criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. O conjunto normativo, inevitavelmente, refletia o momento político em que vivia o Brasil, de modo que as alterações reforçavam o caráter nacionalista e humanístico do ensino secundário. Mesmo que lhes tenham atribuído o nome de Lei Orgânica do Ensino, toda a Reforma Capanema fora implementada por meio de Decretos-lei. Embora sejam atribuídos aos decretos força de lei, assemelhando-se às nossas atuais Medidas Provisórias, eles emanam de um ato unilateral do poder executivo, ao passo que uma lei ordinária deve, necessariamente, obedecer ao sistema de aprovação bicameral antes de vigorar, deixando clara a característica impositiva do referido conjunto normativo.

No que concerne às Leis Orgânicas do Ensino, elas tiveram impacto sensível em todo o sistema educacional brasileiro, como, por exemplo, na reestruturação do ensino comercial e na

estruturação do ensino industrial, bem como na criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, dando início ao Sistema “S”. Porém, foi por meio do Decreto-lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, que se estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Secundário, na qual se observam as alterações mais significativas e duradouras.

Em se tratando do ensino secundário, ainda que Capanema tenha mantido sua divisão em dois ciclos, não perdeu a oportunidade de alterar seus nomes e duração. Desse modo, o primeiro ciclo do ensino secundário recebeu o nome de ginásial, com duração de quatro anos, apresentando-se como um curso único para todos que ofertava os elementos fundamentais do ensino secundário. O segundo ciclo fora estruturado em dois cursos paralelos denominados de clássico e científico, com duração de três anos, objetivando aprofundar e desenvolver os conhecimentos adquiridos no primeiro ciclo. No curso clássico, os alunos recebiam uma formação intelectual voltada para a filosofia e para as humanidades; em contrapartida, no curso científico, a formação era voltada para o estudo das ciências, conforme se apreende nos artigos 2.º, 3.º e 4.º do referido decretos-lei que segue transcrito:

Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico.

Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942)

Na concepção de Gustavo Capanema, o ensino secundário tinha como principal objetivo a “formação da consciência patriótica” (BRASIL, 1942, p. 5798), bem como preparar as elites condutoras para assumir seus respectivos papéis na sociedade e na política. Tal afirmação deixa clara sua concepção dualista, na qual uma elite deve ser preparada para conduzir os demais, como se apreende do trecho colacionado, extraído da exposição dos motivos do Decreto-lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942:

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

um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (BRASIL, 1942, p. 5798).

Como se observa, para Capanema, o sistema educacional deveria necessariamente corresponder à divisão econômica e social do trabalho, de modo que o sistema educacional tivesse por objetivo proporcionar aos jovens o desenvolvimento das diversas habilidades em conformidade com a classe ou com categoria social a que pertencia. Desse modo, em articulação com o ensino secundário, foram propostos vários ramos especiais do ensino secundário, como ensino técnico industrial, agrícola, comercial e normal. Dessarte, o modelo educacional proposto visava, antes de tudo, à preservação da divisão social existente e, para alcançar esses objetivos, formava as elites para governar o país, e os filhos dos trabalhadores para aceitarem a condição de governados.

Nesse sentido, esclarece Ciavatta (2021):

Esta concepção expressa o modelo e a destinação do ensino secundário aos filhos das elites que governavam o país e deveriam ser preparadas para dar continuidade “às responsabilidades maiores” do governo. Elementos ideológicos de controle e preservação dos interesses de classe estão implícitos na exaltação desses “homens portadores das concepções e atitudes espirituais”. Os filhos dos trabalhadores são as massas que devem ser habituadas a essa suposta superioridade das “individualidades condutoras” (CIAVATTA, 2021, p. 351).

Outro ponto fundamental para o então Ministro da Educação Gustavo Capanema é a premissa de que a educação deve estar a serviço da nação; assim, o ponto central do processo educacional não é o educando, mas o estado. O referido conceito evidencia-se pela presença de expressões como “patriotismo”, “consciência patriótica”, “educação patriótica” e “apego e fidelidade com a pátria” (CIAVATTA, 2021, p. 351) contidos no texto de Exposição de Motivos do Decreto-Lei n.º 4.244, de 09 de abril de 1942, redigido por Capanema, que indicam essa estreita ligação do sistema educacional com a criação do “Estado Novo”. Ciavatta (2021) utiliza as expressões citadas para justificar a presença do elemento patriotismo na configuração da nova estrutura educacional, e acrescenta ainda a presença da disciplina de “educação moral e cívica” como exemplos de uma proposta educacional permeada de ideologias militares e autoritárias.

As alterações propostas pela Reforma Capanema, como declinado anteriormente, tinham por objetivo reproduzir um modelo de sociedade conveniente para uma elite específica que, agraciada com uma educação de qualidade, teria facilitado o acesso ao nível superior perpetuando indefinidamente a divisão entre as classes sociais. Neta et al (2018) aponta esta apropriação da educação superior pelas classes dominantes, bem como a clara influência fascista

das reformas, potencialmente prejudicial às classes mais pobres.

Em relação aos alunos do ensino secundário, não havia restrição alguma, já que eles tinham acesso ao nível superior. Percebe-se, inclusive, na elaboração dos decretos-lei –principalmente do Decreto-Lei do Ensino Secundário, forte influência fascista, pois havia robusta restrição da educação superior às classes dominantes, já que, a partir da obtenção de conhecimento e do privilégio das informações, ela poderia se manter no poder e, maximizar a distância entre elas e as classes mais pobres, subalternas (NETA *et al*, 2018).

Schwartzman *et. al* (2000), afirma no mesmo sentido, que objetivo perseguido pela reforma fora de estruturar o sistema educacional brasileiro de modo a corresponder a divisão econômico-social do trabalho fazendo com que esse sistema reproduzisse indefinidamente o quadro social existente.

Os documentos e anotações datados dessa época revelam cuidadoso trabalho de recuperação das propostas que tinham sido desenvolvidas na década anterior. O sistema educacional deveria corresponder à divisão econômico-social do trabalho. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais. Teríamos, assim, a educação superior, a educação secundária, a educação primária, a educação profissional e a educação feminina; uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, uma outra para os jovens que comporiam o “grande exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação” e outra para as mulheres. A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, “realidade moral, política e econômica” a ser constituída (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 205).

Segundo Capanema, as mudanças seriam benéficas para todos, mas esse não foi o cenário observado. Conquanto Capanema tenha justificado, no texto da Exposição dos Motivos referenciado anteriormente, que a limitação da primeira fase do curso ginásial a quatro anos colocaria a educação – ao menos essa primeira etapa – “ao alcance de um número maior de brasileiros” (BRASIL, 1942, p. 5798), infelizmente não foi efetivamente o que ocorreu. Embora a limitação referente a duração do curso pudesse, de alguma forma, incentivar as classes mais pobres a se aventurar nos estudos, os exames admissionais impostos pelo inciso “c” do artigo 32 do Decreto-lei nº 4.244/1942, cujo texto segue transcrito, mostrou-se extremamente eficaz para limitar o acesso dos mais vulneráveis ao nível médio.

Art. 32. O candidato à matrícula no curso ginásial deverá ainda satisfazer as seguintes condições:  
[...]  
c) ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários (BRASIL, 1942, p. 5798).

Utilizando uma expressão popular, podemos dizer que a reforma “dava com uma mão e

retirava com a outra”, pois ao mesmo tempo em que facilitava o acesso das camadas mais populares ao nível médio, impunha, por outra via, obstáculos que dificultavam sobremaneira esse acesso, favorecendo assim a perpetuação do quadro social que se apresentava naquele momento. Dessarte, as reformas impetradas no nível médio asseguravam que o ensino de qualidade ficasse restrito às elites dominantes, que tinham como meta o ensino superior, acentuando ainda mais as desigualdades sociais existentes. Corroborando essa afirmação está a análise de Trevizoli, Vieira, Dallabrida (2013):

Tanto os exames de admissão, quanto os de suficiência e licença, contribuíam para uma maior seletividade no ensino secundário, de maneira que o corte social se dava já neste nível de ensino. É possível afirmar, neste sentido, que a Lei Orgânica do Ensino Secundário promoveu um sistema de ensino favorável à reprodução das classes sociais, na medida em que favorecia tolhia o acesso de grande parcela da sociedade a níveis de ensino que poderiam acarretar em ascensão social (TREVIZOLI, VIEIRA, DALLABRIDA, 2013, p. 4).

Outra alteração, digna de nota, introduzida pela Lei Orgânica do Ensino secundário, está relacionada à educação feminina. Influenciado pela Igreja Católica, que defendia a organização escolar separada por gênero. Capanema introduz no artigo 35 a recomendação de que a educação secundária das mulheres ocorra em estabelecimentos de ensino exclusivos para a frequência feminina e, nos casos em que a escola acolhesse ambos os sexos, que o ensino se desse em salas separadas. A separação dos alunos por gênero demonstra não apenas a influência da Igreja Católica na educação nacional e em toda formação e implantação do Estado Novo, mas a concepção defendida por seu idealizador de que o sistema educacional deveria corresponder à divisão econômica e social do trabalho, desenvolvendo as individualidades de acordo com suas classes e categorias sociais e econômicas.

A mencionada influência da Igreja Católica na formulação da Reforma Capanema foi tão sensível que Schwartzman, Bomeny E Costa (2000), na obra *Tempos de Capanema*, chama de “pacto” a relação entre o Ministério da Educação e a Igreja Católica:

Os tempos de reforma ocorriam simultaneamente aos da ação, mas consistiam, basicamente, na elaboração de um grande painel de normas, regulamentos e projetos para a reformulação total do sistema educacional do país. Era aqui, mais do que em qualquer outra área, que o pacto do Ministério da Educação com a Igreja Católica se revelava com toda a sua força. (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000, p. 189).

As referidas alterações inseridas pela Reforma Capanema perduraram até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em dezembro de 1961, ressalvadas algumas poucas alterações, ou seja, durante quase duas décadas a educação de Nível Médio imprimiu nos

jovens brasileiros os conceitos defendidos por seu idealizador, de que deveria haver uma educação para cada categoria social e econômica, impedindo assim a ascensão das classes inferiores e mantendo as elites em condição de protagonismo.

Entretanto, com a derrota dos regimes totalitários na Segunda Guerra Mundial, o “Estado Novo” perde força e Getúlio Vargas começa a preparar o país para a redemocratização e acaba por deixar poder em 29 de outubro de 1945. Mas este afastamento do poder seria momentâneo, pois Getúlio Vargas retornaria ao governo brasileiro em 1950, agora em regime democrático. Este período foi marcado pela instituição do monopólio estatal sobre o petróleo com a criação da Petrobrás e a expansão da Siderúrgica de Volta Redonda, bem como por intenso crescimento da indústria brasileira, alavancando a economia nacional e, conseqüentemente, gerando novos postos de trabalho, os quais demandavam novos conhecimentos.

Contudo, o currículo praticado na formação dos jovens fora formulado no início da década de 1940 e não atendia as demandas da nova realidade brasileira. A rigidez dos currículos e do modo de funcionamento dos cursos básicos industriais consolidado pela Lei Orgânica do Ensino Médio impedia qualquer adaptação do ensino para atender às novas demandas. Aliada à inflexibilidade do sistema educacional, estava a baixa procura pelos cursos profissionalizantes por parte dos jovens que, em sua maioria, optavam pelas escolas oficiais, vendo nelas uma das poucas possibilidades de ascender socialmente. Desse modo, o sistema educacional no formato em que se encontrava acabou se tornando um entrave para o avanço econômico do país.

Em pleno processo de industrialização do país, persistia a escola acadêmica. Os cursos mantidos pelo sistema oficial não acompanhavam o ritmo do desenvolvimento tecnológico da indústria em expansão. As escolas oficiais eram mais procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social e que, por isso mesmo, preferiam os “cursos de formação”, desprezando os profissionalizantes. Acrescente-se o fato de continuarem existindo os exames e provas, que tornavam o ensino cada vez mais seletivo e, portanto, antidemocrático (ARANHA, 2006, p. 540).

Assim, diante das novas características democráticas assumidas pelo país e da necessidade de formar novos profissionais para atender às demandas do mercado de trabalho, em 1948, o Poder Executivo encaminhou ao Poder Legislativo o primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Neste ponto, vale ressaltar que a Constituição Federal promulgada em 16 de julho de 1934 já previa em seu artigo 5.º, inciso XIV, como prerrogativa exclusiva da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 1934), ou seja, a criação de um conjunto normativo que determinasse as diretrizes da educação nacional; contudo, esse ordenamento foi redigido e apresentado ao parlamento somente em 1948.



Com o mesmo objetivo de atender às novas características democráticas do país foi promulgada, em 18 de setembro de 1946, a nova Constituição Federal, redigida em oposição à Constituição outorgada em 1937; assim, diante do novo cenário político e social, a discussão sobre o projeto de educação nacional ganhava espaço, e “pioneiros da educação nova” retomaram a luta pelos valores defendidos anteriormente”, conforme afirma Aranha (2006). Explica ainda que:

Em 1948, o ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Além dos escolanovistas, participaram católicos tradicionalistas como o padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima. O percurso desse projeto foi longo e tumultuado e estendeu-se até 1961, data da sua promulgação (ARANHA, 2006, p. 544).

Os embates ideológicos travados durante a longa tramitação do projeto de lei que daria origem à primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional versavam basicamente sobre a descentralização do ensino. De um lado estavam os liberais que, apoiados em Anísio Teixeira e nas propostas escolanovistas, defendiam a ideia de que a educação deveria ser de responsabilidade do estado, laica, universal e gratuita. De outro lado ficavam os conservadores, apoiados pela Igreja Católica, defendendo a educação confessional como base para o ensino, notadamente ao que diz respeito à ordem, à moral e aos bons costumes (PITA; GOMES, 2020, p. 08).

Anísio Teixeira se opunha ao modelo elitista adotado pela educação brasileira e enxergava na educação de qualidade a ferramenta necessária para a superação das desigualdades e a formação de uma sociedade mais justa. Neste sentido, sintetizam Pita e De Oliveira Gomes (2020) sobre a proposta e posicionamento de Anísio Teixeira:

Anísio Teixeira se contrapunha ao modelo elitista vigente até então, acreditava que a escola pública deveria oferecer suporte necessário de integração social e desenvolvimento do indivíduo. Presumia que esta asseguraria as mesmas chances educativas para todos os cidadãos brasileiros em uma sociedade industrial. Seus ideais visavam que as oportunidades deveriam ser ofertadas ao aluno de acordo com suas capacidades e não com sua renda econômica (PITA, DE OLIVEIRA GOMES, 2020, p. 09).

Os mesmos autores esclarecem que Anísio Teixeira jamais defendeu o monopólio da educação pelo estado em detrimento da escola privada, como afirmava a ala conservadora da Igreja Católica, mas ao contrário, a defesa sempre fora em vista da construção de uma sociedade democrática e liberal em que ambas as instituições poderiam coexistir sem problemas. Contudo, buscava uma sociedade “em que as diferenças sociais fossem amenizadas por intermédio do ensino público, que oportunizaria educação às camadas menos privilegiadas” (PITA; GOMES, 2020, p. 09).

Em franca oposição aos conservadores e a suas posições reacionárias, mobilizaram-se novamente os “pioneiros da educação nova”, com o apoio de intelectuais, estudantes e líderes sindicais, iniciando uma campanha em defesa da escola pública que culminou, em janeiro de 1959, na publicação do “Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados”, assinado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Sérgio Buarque de Holanda e mais 157 pessoas. Logo nas primeiras linhas desse manifesto retoma os valores e os princípios que nortearam o primeiro manifesto publicado em 1932 e os reafirma em vista de uma escola verdadeiramente democrática e acessível a todos, como observa no trecho que segue:

Não negamos nenhum dos princípios por que nos batemos em 1932, e cuja atualidade é ainda tão viva, e mais do que viva, tão palpitante que esse documento, já velho de mais de 25 anos, se diria pensado e escrito nestes dias. Vendo embora com outros olhos a realidade, múltipla e complexa, – porque ela mudou e profundamente sob vários aspectos, – e continuando a ser homens de nosso tempo, partimos do ponto em que ficamos, não para um grito de guerra que soaria mal na boca de educadores, mas para uma tomada de consciência da realidade atual e uma retomada, franca e decidida, de posição em face dela e em favor, como antes, da educação democrática, da escola democrática e progressista que tem como postulados a liberdade de pensamento e a igualdade de oportunidades para todos (AZEVEDO, 1960, p. 205).

Aranha (2006, p. 545) observa que o novo manifesto difere do anterior por dar ênfase a questões pertinentes à política educacional, mantendo inalteradas as diretrizes pedagógicas, reforçando, ainda, que não havia por parte deles qualquer obstáculo à existência simultânea das redes de ensino pública e particular, desde que as verbas públicas fossem destinadas exclusivamente para a educação popular. Entretanto, apesar da proposta prezar pela clareza de objetivos, os conservadores liderados pela Igreja Católica opuseram forte resistência e acabaram por deslocar o foco das discussões que a princípio versavam sobre o papel da educação na sociedade brasileira e acabaram em uma cruzada da Igreja Católica e dos homens de bem contra os comunistas.

Neste sentido, conclui Schwartzman; Bomeny; Costa (2000):

A polarização do debate entre ensino público, estatizado e leigo *versus* ensino privado, confessional e elitista tornou extremamente difícil examinar com outros olhos as eventuais dificuldades e virtudes de cada uma das alternativas, e terminou fazendo com que a questão educacional, que até o final da década de 1950 se colocava no centro das discussões políticas do país, terminasse se transformando em um pouco mais do que um conflito de interesses entre tecnocratas, administradores, donos de escola, professores e estudantes, cada qual agindo dentro de sua ótica e interesses particulares, e sem a preocupação mais ampla quanto ao papel que a educação deveria desempenhar em uma sociedade mais justa, democrática e equitativa (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 282).

Nesse ponto, faz-se necessário abrir um parêntese nesta narrativa para tecer um breve comentário acerca das Leis de Equivalência aplicadas em relação ao Nível Médio. Ocorre que,

na década de 1950, diante da efervescência da indústria nacional e da necessidade de mão de obra minimamente qualificada, o sistema educacional brasileiro passou a ser um entrave para o amplo desenvolvimento da economia, uma vez que os profissionais disponíveis para a contratação não atendiam os requisitos mínimos exigidos pela nova realidade industrial. Assim, fora necessária a criação de mecanismos que possibilitassem a democratização do acesso ao Ensino Superior.

Observe-se que neste momento o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já havia sido apresentado ao legislativo e passava por intensa discussão; entretanto, a economia brasileira não podia esperar o findar de todos os debates em torno da nova lei, que perdurariam por mais de uma década, para só então fazer as alterações necessárias para aquele momento. Neste, foram publicados três textos legais com o objetivo de assegurar a equivalência dos certificados de conclusão dos cursos técnicos ao segundo ciclo do Ensino Secundário, permitindo que estes alunos pudessem candidatar-se a qualquer vaga ofertada pelo Ensino Superior, desde que aprovado pelos exames vestibulares.

Não se pretende, nesta breve análise, esmiuçar os textos legais e seus reflexos no contexto educacional, mas apenas pontuar sua existência e relevância no contexto histórico da educação brasileira, deste modo, trazemos a explicação de Nunes (2000) acerca do tema.

As Leis de Equivalência, nos anos 50, acabaram tornando-se uma proposta formal, paliativa, de reorganização do Ensino Médio, pois apenas articulavam legalmente o ensino secundário com os demais ramos, abrindo a possibilidade de transferência do aluno de um tipo de ensino a outro, mediante prestação de exame de adaptação, ou de um ciclo de estudo a outro mediante exame de complementação. A primeira Lei de Equivalência, n. 1.076, surgiu em 1950. Dava direito à matrícula no segundo ciclo secundário (clássico ou científico) de alunos concluintes do primeiro ciclo comercial, industrial e agrícola, tendo como exigência a prestação de exames das disciplinas de cultura geral não estudadas nos ciclos técnicos. A Segunda Lei de Equivalência, n. 1.821, data de 1953. Estendeu aos concluintes do primeiro ciclo do ensino normal, dos cursos de formação militar e sacerdotal o ingresso no segundo ciclo secundário conforme o currículo apresentado, tendo como exigência a prestação de “exames de complementação”, por meio dos quais se estabelecia a igualdade de condições entre os alunos isentos, neste caso específico, e os concluintes do clássico ou científico para fins de inscrição em exames vestibulares. Em 1957 surgia a Lei 3.104, que realiza acréscimos na lei anterior e é modificada parcialmente pelo Decreto n. 50.362 de 1961. Até que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 79, estabeleceu a equivalência de todos os cursos de nível médio ao determinar a possibilidade de todos os concluintes do segundo ciclo prestarem vestibular para qualquer curso superior, sem necessidade de complementação (NUNES, 200, p. 53).

Por fim, após treze anos de intensos debates, a Lei 4.024 fora promulgada em 20 de dezembro de 1961 colocando em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira trazendo em seu bojo os avanços e retrocessos para a educação nacional, características

típicas do debate democrático a que fora submetida. Pita e Gomes (2020) afirmam que o desfecho da questão foi avaliado naquela oportunidade por Anísio Teixeira como uma “meia vitória, mas vitória”, pois, ao mesmo tempo em que acolheu em seu bojo as ideias liberais, também concedeu privilégios em favor da educação privada e confessional (PITA e GOMES, 2020, p. 13). Aranha (2006), por sua vez, sustenta que o referido conjunto normativo já se encontrava ultrapassado quando de sua entrada em vigor, tendo em vista que o acelerado processo de industrialização havia modificado substancialmente as exigências. “Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e do confronto de interesses” (ARANHA, 2006, p. 545).

O artigo 5.º da Lei 4.024/61 garantia aos estabelecimentos de ensino privados a devida representação nos respectivos conselhos estaduais de educação, bem como o reconhecimento dos diplomas por eles conferidos e os artigos 89 e 95, alínea “c” e § 2º do mesmo disposto legal assegurava-lhes a subvenção pública para a manutenção das atividades, ficando, dessa maneira, atendidas algumas das reivindicações da ala conservadora, como se observa nos artigos transcritos:

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.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Art. 95. A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:  
c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor.

§ 2º Os estabelecimentos particulares de ensino, que receberem subvenção ou auxílio para sua manutenção, ficam obrigados a conceder matrículas gratuitas a estudantes pobres, no valor correspondente ao montante recebido (BRASIL, 1961).

Aranha (2006) afirma que, apesar de todo o debate que acompanhou a tramitação da norma, não houve alteração na estrutura do ensino, mantendo a forma imposta pela Reforma Capanema, conquanto tenha permitido a equivalência dos cursos rompendo com a rigidez do sistema e facilitou a mobilidade entre eles. Outro ponto que merece ressalva fora a significativa redução do número de disciplinas para o ensino de Nível Médio, bem como a atenuação da padronização dos currículos permitindo a sua pluralidade em termos federais (ARANHA, 2006, p. 545)

Especificamente sobre o ensino de Nível Médio, podemos dizer que a LDB (1961) imprimiu no sistema de ensino, até então engessado e enciclopédico, expressiva alteração, nas

palavras de Trevisoli, Vieira e Dallabrida (2013), “possibilitando uma descentralização na educação quebrando o predomínio de caráter humanista ao implantar uma cultura técnico-científica” (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 07). Nesse sentido afirma ainda:

A análise da matriz curricular efetivada a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 permite-nos atestar a ocorrência de uma secundarização da educação humanista no ensino secundário brasileiro, retomando uma formação de caráter técnico-científico – conforme enaltecido pela Reforma Francisco Campos – e abandonando, em medida, a concepção conservadora de viés humanista proposta pelo ministro Gustavo Capanema em 1942 (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 9).

A referida conclusão decorre da análise do artigo 1.º da Lei 4.024/61 que traça os objetivos da educação nacional que, em comparação com o mesmo dispositivo do Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Médio), apresenta expressamente o desenvolvimento científico e tecnológico como uma das metas a serem alcançadas. Para melhor demonstrar as novas características seguem transcritos os textos legais:

Quadro: Comparativo entre o artigo 1º do Decreto-Lei n.º 4.244/1942 e o artigo 1.º da Lei 4.024/1961

Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942	Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961
<p>Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.</li> <li>2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.</li> <li>3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942, p. 5798).</li> </ol>	<p>Art. 1º – A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;</li> <li>b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;</li> <li>c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;</li> <li>d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;</li> <li>e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;</li> <li>f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;</li> </ol> <p>[...] (Brasil, 1961)</p>

Fonte: Quadro de nossa autoria com base no Decreto-Lei n.º 4.244/1942 e Lei 4.024/1961

O currículo proposto pela referida reforma tinha como base conhecimentos gerais e habilidades técnicas, que garantiam a todos os alunos que concluíssem qualquer uma das modalidades de Nível Médio ofertadas a possibilidade de continuar os estudos no Nível Superior encerrando, ao menos na teoria, o obstáculo imposto aos alunos das classes menos favorecidas de

alcançar os níveis mais elevados de estudo, conferido assim à nova legislação caráter mais democrático no que diz respeito ao acesso aos sistema educacional. Contudo, os temidos exames de admissão, que citamos anteriormente, foram mantidos deixando vivo um importante e incômodo mecanismo de seleção.

A flexibilização curricular, outra alteração sensível da nova lei, oportunizou uma certa autonomia para as instituições de ensino e seus professores nas práticas de ensino. Destaca Trevisoli, Vieira e Dallabrida (2013) que os novos parâmetros modificaram a cultura escolar destinada ao Nível Médio, uma vez que passou de uma formação destinada às elites dirigentes para uma formação que buscava construção de “sujeitos capazes de desempenhar condutas de nível técnico profissionalizante” (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 10). Explica, ainda, que diante do momento econômico vivenciado, com o expansão da indústria nacional e a consequente necessidade de mão de obra qualificada, houve uma necessária democratização do ensino de Nível Médio; todavia, o Ensino Superior permanecia dominado pelas elites dominantes, demonstrando que a “escolarização das massas” nunca fora movida por um real desejo de emancipação das classes, mas apenas como uma forma de fomentar o desenvolvimento nacional sem, contudo, modificar o desenho social estabelecido, como se observa no trecho que segue:

A democratização do ensino secundário, em especial do ciclo ginásial, refletiu o momento de ascensão industrial e urbana pelo qual passava o contexto nacional à época, estando, desta forma, especialmente ligada com o desejo de oferecer maiores níveis de ensino a alunos de classes médias e menos favorecidas para a obtenção de mão-de-obra qualificada – enquanto o acesso ao ensino superior permanecia, sobremaneira, como fator de distinção social, sendo destinado às classes dominantes. Este dualismo torna evidente o fato de que a massificação deste nível de ensino assentava-se sobre a crença de desenvolvimento nacional a partir da escolarização das massas, não estando, contudo, ligada a um desejo de emancipação das classes populares (TREVIZOLI; VIEIRA; DALLABRIDA, 2013, p. 11).

No que diz respeito ainda aos avanços trazidos pela Lei 4.024/61, podemos destacar que foi a primeira vez que se utilizou a expressão Nível Médio para designar esta etapa de ensino, uma vez que o artigo 34<sup>3</sup> se referia a esta etapa de formação de forma unificada e integrada, abrangendo o colegial, o secundário e o técnico. Reputamos que este foi um avanço significativo para a educação nacional, pois, embora os cursos técnicos tenham sido elevados à condição de Nível Médio na década de 1950, as modificações trazidas pela nova lei de diretrizes e bases possibilitaram que os estudantes destes cursos continuassem seus estudos em Nível Universitário. Entretanto, a legislação vigente até então não previa a comunicação entre o técnico e o

<sup>3</sup> Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (BRASIL, 1961)

secundário, criando embaraços de toda sorte aos estudantes.

Naquela oportunidade, o Presidente João Goulart (1961 a 1964), que havia assumido como Presidente da República logo após a renúncia de Jânio Quadros (1961), herdou um país que sentia as influências da supremacia da economia Norte Americana. Influências que se tornaram mais fortes após a entrada definitiva das indústrias multinacionais durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) e acabaram por estender seus interesses invadindo a economia e a cultura nacional. A entrada de capital estrangeiro no país acabou por alavancar a industrialização nacional ampliando e diversificando os parques fabris. Em contrapartida, o expansionismo estadunidense interferiu nos rumos da economia e da política brasileira, que resultou no aumento das disparidades regionais, no inchamento dos centros urbanos e no crescimento da inflação que, aliado às distorções da concentração de renda, culminaram no aumento e agravamento da pobreza.

Embora contasse com o apoio popular, em especial da classe operária, os militares da UDL (União Democrática Nacional) posicionaram-se contrários à ascensão de João Goulart à Presidência da República. Herdeiro político de Getúlio Vargas, João Goulart encontrou um cenário político em que o populismo se encontrava desgastado, os movimentos sociais ganhavam força e os embates políticos versavam no sentido de ampliar as políticas de sustentação e ampliação da democracia. O crescimento do projeto político trabalhista, que efervescia naquela oportunidade, infelizmente foi acompanhado pela ampliação das pautas conservadoras lideradas pelos militares da UDL instalando um clima político no país extremamente polarizado. Assim, em 31 (trinta e um) de março de 1964 as forças conservadoras, em uma pseudo-cruzada contra a expansão comunista no Brasil, depuseram um presidente que trazia como propostas diversas reformas de base nos setores da educação, reforma agrária, reforma tributária, reforma eleitora, dentre outras, estabelecendo a ditadura militar.

No campo da educação, este período ficou marcado pela experiência que ficou conhecida como “Quarenta horas de Angico” em que o pedagogo Paulo Freire (1921-1997) aplicou o método de alfabetização de adultos por ele desenvolvidos na cidade de Angico, no estado do Rio Grande do Norte. Durante os anos de 1946 a 1954, Paulo Freire fez as primeiras experiências no desenvolvimento do método de alfabetização que seria testado pela primeira vez em 1961 no Movimento Cultura Popular no Recife que ajudou a fundar neste mesmo ano. Em 1963, auxiliado por sua equipe, aplicou o projeto de alfabetização em Angicos alfabetizando 380 (trezentos e oitenta) trabalhadores em 40 (quarenta) horas. O feito foi tão bem-sucedido e ganhou tamanha repercussão que contou com a presença do então Presidente da República João Goulart

no encerramento ocorrido no dia 02 de abril daquele mesmo ano, além da aprovação da multiplicação dessas primeiras experiências num Plano Nacional de Alfabetização.

O referido Plano Nacional de Alfabetização, apoiado pelo Presidente João Goulart, previa a formação de educadores em massa e a rápida implantação de 20 (vinte) mil núcleos pelo país, chamados de círculos de cultura. Entretanto, o projeto fora abortado logo no seu início, pelo Golpe Militar de 1964 que, além de encerrar a experiência encarcerou Paulo Freire por 70 (setenta) dias e o mandou para o exílio por 16 (dezesesseis) anos (1964 – 1980), retornando ao Brasil somente após o fim do Regime Militar e a anistia de 1979.

Com relação ao contexto histórico, cumpre observar que o desenvolvimento do Método de Alfabetização de Adultos e a Experiência de Angicos (RN) estão inseridos em um cenário em que o Brasil apresentava uma taxa de analfabetismo de 40% da população com idade superior a 15 anos como se observa na tabela abaixo:

Quadro 1: Alfabetização da População de Quinze Anos e Mais – Brasil – 1900/1991

Ano	Alfabetizados	Analfabetos	Sem Declaração	Taxa de Alfabetização (%)
1900	3 380 451	6 348 869	22 791	35
1920	6 155 567	11 401 715	-	35
1940	10 379 990	13 269 381	60 398	44
1950	14 916 779	15 272 632	60 012	49
<b>1960</b>	<b>24 259 284</b>	<b>15 964 852</b>	<b>54 466</b>	<b>60</b>
1970	35 586 771	18 146 977	274 856	66
1980	54 793 268	18 716 847	31 828	75
1991	76 603 804	19 233 239	-	80

Fonte: SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. Cadernos de Pesquisa, p. 169-186, 1999, p. 172 (grifo nosso)

Nesse ponto, vale frisar que na década de 1960 o analfabetismo tinha um peso diferenciado para o governo de João Goulart, que tinha características populistas, pois o voto dos analfabetos fora instituído pela primeira vez no Brasil por meio da Emenda Constitucional nº 25, de 15 de maio de 1985. Em outras palavras, não era interessante para um líder populista que o eleitorado ficasse reduzido apenas aos alfabetizados, os quais compreendiam apenas 60% da população brasileira. Assim, era extremamente interessante que os homens fossem alfabetizados. Diante das possibilidades de aumentar o eleitorado, o método proposto por Paulo Freire foi inicialmente incentivado pelo Governo Federal que, em um primeiro momento, não havia compreendido a íntima relação entre a alfabetização e a conscientização política existente na proposta desenvolvida pelo educador. O método proposto por Paulo Freire tem como objeto não apenas o ensino das primeiras letras, bem como a formação de consciência em relação à realidade em que o educando se encontra inserido associado ao processo de alfabetização. Estas



características fizeram com que a proposta fosse considerada subversiva e atentatória à ordem pública pelo Governo Militar que viria na sequência.

Com a concretização do golpe militar em 1964, desapareceu o estado democrático de direito e com ele todos os direitos e garantias fundamentais que lhe são típicos, foram dissolvidos todos os partidos políticos e criados apenas dois, a Aliança Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), os quais eram evidentemente manipulados pelo poder centralizado. O Poder Executivo governava com mão de ferro apoiado em atos institucionais, mecanismos utilizados pelos militares para atribuir força de lei às decisões proferidas que, em sua maioria, não estavam previstas pelo texto constitucional ou eram contrários a ela. A imprensa fora censurada, bem como a livre manifestação de pensamento, e o enrijecimento imposto pelo novo regime sufocou de forma violenta as manifestações políticas. O discurso apoiado em uma doutrina de segurança nacional acabou por justificar todo tipo de repressão violenta que foi de cassação dos direitos políticos, censura, até tortura, prisão, exílio e assassinato emudecendo todas as vozes de camponeses, operários e estudantes. O sufocamento das vozes que emanavam do seio da sociedade marcou de forma triste e profundo a cultura e a educação nacional.

No campo da economia, a vinculação da economia nacional ao capitalismo internacional imprimiu um processo de desnacionalização beneficiando empresas multinacionais instaladas no país e impondo às empresas nacionais uma situação de penúria. A abertura nacional para o capital estrangeiro permitiu que o Brasil se submetesse às imposições da economia internacional que, por um lado, ampliou a industrialização nacional garantindo um certo desenvolvimento, por outro, impôs o arrocho salarial e a perversa concentração de renda. A somatória do endividamento nacional, do aumento exponencial da inflação e a diminuição do poder de compra dos trabalhadores não tardaram em provocar tensões sociais, sempre sufocadas violentamente pela repressão.

A abertura nacional para o capital internacional trouxe não apenas investimentos para o país, mas também um modo de pensar as relações sociais, um modelo de reflexão que colocou no centro das relações sociais a economia. Diante dessa nova perspectiva, a educação durante o período da ditadura ganhou características mais instrumentais que visavam à preparação dos jovens para preencher os postos de trabalho incentivando a abertura de cursos técnicos e formações direcionadas a ramos específicos de atividade, conforme esclarece Aranha (2006):

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras,

para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. (ARANHA, 2006, p. 554)

A autora observa ainda que a educação fora utilizada, durante esse período, como um valioso instrumento de formação ideológica, que tinha como principal objetivo a formação de uma cultura de aceitação e adequação ao sistema imposto desestimulando as manifestações de caráter questionador.

Aliás, a intenção explícita da ditadura em “educar” politicamente a juventude revelou-se no decreto-lei baixado pela Junta Militar em 1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas em todos os graus e modalidades de ensino. No ensino secundário, a denominação mudava para Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e, no curso superior, para Estudos de Problemas Brasileiros (EPB). Nas propostas curriculares do governo transparecia o caráter ideológico e manipulador dessas disciplinas. (ARANHA, 2006, p. 552)

Em 11 de agosto de 1971, construída para atender os interesses defendidos pelo Regime Militar, foi promulgada, em cumprimento da Constituição Federal de 1967, a Lei n.º 5.692/1971, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apoiada na necessidade de formar técnicos qualificados e cidadãos conscientes para os padrões daquele período, a LDB/1971 tinha como principal objetivo proporcionar aos estudantes a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades e prepará-los adequadamente para o mercado de trabalho, objetivo expresso logo no primeiro artigo:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

A recessão econômica do início da década de 1980, aliada ao desejo da sociedade civil pelo retorno à democracia fez com que se iniciasse um movimento de luta em prol do retorno do estado democrático de direito. As campanhas das chamadas diretas-já, pelas eleições diretas, encheram as praças em todo o país e exigiam a abertura política e o retorno ao estado de legalidade. Então, em 1985, o governo militar terminou dando início ao período denominado Nova República que, apesar dos protestos populares, teve sua primeira eleição de forma indireta e Tancredo Neves foi eleito pelo Colégio Eleitoral. A trágica morte do presidente eleito indiretamente comoveu a população e levou o vice José Sarney a tornar-se o primeiro presidente civil desde 1964.

Embora o país respirasse novos ares inspirados pela volta da democracia, a herança deixada pelo regime militar pesava sobre os ombros dos brasileiros. A crise política e econômica se apresentava com um enorme desafio à sociedade brasileira que clamava por soluções concretas. A inflação corroía o poder de compra dos trabalhadores e a enorme dívida externa colocava o país de joelhos para o FMI – Fundo Monetário Internacional. Por sua vez, o arrocho salarial e o empobrecimento da classe média decorrentes da instabilidade econômica da sociedade colocavam os trabalhadores prostrados face à insegurança econômica. Para solucionar a situação, foram propostos inúmeros planos de estabilização econômica, congelamento de preços e mudança da moeda, mas todas as tentativas falharam miseravelmente. A pobreza cresceu e com ela o aumento da violência.

Diante da situação, o então Presidente José Sarney propõe diversas emendas constitucionais, dentre elas, a previsão de eleições diretas e a eleição da Assembleia Nacional Constituinte que tinha como objetivo redigir uma nova Carta Constitucional que refletisse a nova fase democrática nacional, expressasse os anseios da sociedade brasileira e dessa esperança ao povo. A elaboração do novo texto constitucional foi marcada pelo intenso debate e pelo choque de forças antagônicas. A força dos conservadores pode ser sentida na redação final do documento, notadamente nas questões relativas a direitos sociais e reforma agrária e, apesar dos avanços nas questões sociais e nas garantias dos direitos fundamentais, a redação final do documento ficou muito aquém do esperado pelos movimentos progressistas.

Na sequência, Fernando Collor de Melo foi o primeiro presidente da Nova República a ser eleito por voto popular, entretanto, devido a denúncias de corrupção, medidas econômicas de grande impacto social, mas ineficazes, e intensa manifestação popular, acabou sofrendo *impeachment*, ficando na cadeira presidencial por apenas dois anos, de 1990 a 1992. Em seu lugar, assumiu Itamar Franco que governou até 1994. Com o compromisso de solucionar o problema da hiperinflação, Itamar Franco nomeou em 19 de maio de 1993 para o cargo de Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso que ocupava, até então, o posto de Ministro das Relações Internacionais. Juntos propuseram, em 27 de fevereiro de 1994, o Plano Real, programa de estabilização e reforma econômica implantado por meio da Medida Provisória n.º 434 que instituiu a URV (Unidade de Valor Real), estabelecendo regras de conversão e uso de valores financeiros e desindexando a economia e determinando o lançamento de uma nova moeda nacional, o real que está em circulação até os dias atuais. A medida foi tão bem-sucedida que garantiu ao então Ministro da Fazenda o êxito nas eleições presidenciais seguintes tornando-se o segundo presidente da Nova República a ser eleito por voto direto.

A tendência neoliberal, que já era sentida nos dois governos anteriores, apareceu com

mais força durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que ficou marcado pelas medidas econômicas que visavam à internacionalização da economia nacional, como por exemplo, a privatização de empresas públicas e a criação de incentivos para atrair investimento de capital estrangeiro. Contudo, tais medidas não surtiram o efeito esperado acabando por aumentar o número de desempregados e o endividamento externo do país.

Em meio a esse contexto de forte tendência neoliberal sustentado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, após dez anos de tramitação e intensos debates, foi aprovada a Terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que dividiu a educação formal em ensino básico, fundamental, médio, profissionalizante e superior. Determinou, ainda, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) específicos para cada etapa de formação. Aranha (2006) avalia a nova lei de diretrizes afirmando que: “De modo geral, a lei foi acusada de neoliberal, por não garantir a esperada democratização da educação, sobretudo porque o Estado delegou ao setor privado grande parte de suas obrigações.” (p. 572). A autora observa ainda que embora o texto aprovado não apresente claramente a direção a ser percorrida para a transformação do sistema educacional brasileiro, ele não impede que isso ocorra, e finaliza: “Enfim, essa lei foi a lei possível de ser aprovada, sobretudo se considerarmos o aspecto conservador que ainda persiste nos quadros de nosso Legislativo.” (p. 575).

Em 2003, ascende ao cargo mais elevado do Poder Executivo, Luiz Inácio Lula da Silva, um dos fundadores e figura marcante do Partido dos Trabalhadores (PT). Apresentou-se como candidato nas três eleições anteriores e, apesar de ter se mostrado como forte oponente, sofreu grande resistência devido à sua origem operária e posição ideológica. O medo do comunismo era muito presente até aquele momento, pairando como mais uma das heranças da ditadura militar. Embora as pessoas não soubessem do que se tratava, o fantasma do comunismo foi uma das bases ideológicas que sustentou o discurso do regime militar e o manteve no poder por duas décadas. Contudo, o representante do Partido dos Trabalhadores conseguiu romper com o estigma que lhe fora imposto e sair vitorioso do pleito eleitoral.

Contrariando as expectativas da oposição, Luiz Inácio manteve o programa econômico implantado pelo governo anterior conferindo certa estabilidade à economia, entretanto, as taxas de juros continuaram elevadas, bem como os índices de desemprego. O modelo agroexportador foi mantido, apesar das críticas dos aliados, e a lentidão no processo de reforma agrária acirrou os conflitos entre os grandes latifundiários e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As propostas de solução das questões sociais também sofreram com a demora na implementação, uma vez que para garantir condições de governabilidade fora necessário construir

uma aliança com os partidos conservadores, o que demandou tempo e custou algumas adequações nas propostas originais.

No campo da educação, em 2008, com o auxílio do então Ministro da Educação Fernando Haddad, foi promulgada a Lei 11.892/2008, criando a Rede Federal de Educação Profissional e os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), que deram novos contornos para a educação de Nível Médio. Desde então, observou-se uma expansão significativa do ensino público federal, contando ainda com a conversão de várias de Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em institutos e universidades federais. A proposta defendida pelos Institutos Federais traz como premissa o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando ambas ao trabalho produtivo, contribuindo eventualmente para o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, explica Ciavatta (2014):

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA, 2014, p. 197/198)

Em 2011, assume a Presidente Dilma Rousseff, escolhida pelo Partido dos Trabalhadores (PT) para concorrer às eleições em 2010; derrota José Serra, do PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, tornando-se a primeira mulher a assumir o cargo mais elevado do Poder Executivo brasileiro. Reeleita em 2014, enfrenta um cenário de acirrada crise político-econômica que gera grande instabilidade em seu governo. Sob a alegação de irregularidades fiscais, sofre abertura de processo de *impeachment* o que implica em seu afastamento por 180 (cento e oitenta) dias e, ao final, acaba por ter seu mandato presidencial caçado definitivamente em 12 de maio de 2016.

Com a concretização do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, assume a Presidência da República, em um momento de grande instabilidade política, Michel Temer. Motivado pelo ideário neoliberal, logo no início de seu governo propôs um conjunto de medidas reformistas iniciando com a Emenda Constitucional n.º 95 que impôs a fixação do teto de gastos públicos limitando o orçamento público pelo prazo de vinte anos, tomando como base o orçamento federal aprovado para o exercício de 2016. Na sequência, fora proposta a Reforma Trabalhista, efetivada através da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017, retirando parte considerável

dos direitos trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora nos últimos cinquenta anos sob a justificativa de dar maior competitividade ao mercado nacional e garantir segurança jurídica aos empresários. Tivemos ainda, a Reforma do Ensino Médio, proposta originalmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e, posteriormente, convertida na Lei n.º 13.4145/2017 que é o objeto de análise do presente trabalho.

Por fim, fora proposta a Reforma Previdenciária, iniciada por meio da PEC 287/2016, que propunha diversas alterações ao Regime Geral da Previdência Social, dentre elas a aplicação do tempo de contribuição e idade mínima para a concessão do benefício previdenciário, além de limitar o valor dos benefícios ao teto da previdência social. A proposta foi suspensa em 2018 por falta de apoio parlamentar e devido à intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro, situação que impedia legalmente sua aprovação. Contudo, foi retomada em 2019 sob a forma da Proposta de Emenda Constitucional n.º 06/2019 e, após acelerada tramitação, foi aprovada por ambas as casas legislativas e sancionada pelo então Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, originando à Emenda Constitucional n.º 103 de 12 de novembro de 2019, encerrando as propostas reformistas propostas pelo governo anterior.

Assim, como se apreende de todo o exposto até o momento, a educação de Nível Médio brasileira, desde a chegada dos Jesuítas em 1549 até os dias atuais, traz como marca característica uma educação dual na qual se propõe um modelo de educação voltada para as elites e outra destinada às classes menos abastadas. A formação mais robusta sempre fora ofertada para os filhos dos nobres, dos aristocratas, dos proprietários de terra, dos donos de engenho, enfim, daqueles que se atribuíam maior relevância social e detinham maior capital. Para os filhos dos escravos, dos colonos, dos trabalhadores de modo geral, é oferecida uma formação voltada para o trabalho. A referida estrutura funciona como um instrumento de perpetuação da configuração social, uma vez que impõe severos obstáculos para os estudantes das classes inferiores prosseguir nos estudos e, eventualmente, alterar a realidade social e econômica.

A situação é bem conveniente para aqueles que se encontram nas esferas mais elevadas da sociedade e, conseqüentemente, detêm maior poder financeiro, pois uma divisão tão clara na formação dos indivíduos é garantia da imutabilidade da estrutura social fazendo com que o poder econômico continue concentrado nas mãos das mesmas pessoas. É garantia, ainda, de que não faltará mão de obra qualificada para gerar mais riqueza em favor daqueles que já detêm o domínio econômico. Assim, as propostas que buscavam minimizar o dualismo educacional, que não foram poucas, encontraram inúmeros percalços, já que não há interesse de que a situação mude.

## CAPÍTULO II: EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, estado de Pernambuco, foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, influenciador do movimento chamado pedagogia crítica. Embora o método pedagógico por ele desenvolvido tenha surgido com a finalidade de alfabetizar adultos, a metodologia freiriana apresenta características humanistas e emancipadoras que se aproximam muito da proposta de formação integral perseguida pelos estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica, voltada para levar os educandos para além das estreitas limitações impostas pelo modo de produção capitalista.

Como suporte teórico para a análise do método pedagógico por ele desenvolvido, foram utilizadas obras de Paulo Freire, citadas ao longo do presente trabalho, para compreender o pensamento freiriano em relação a uma educação libertadora e criticista.

*Conscientização* (1979) configura-se como um apanhado de escritos de Paulo Freire, que versam sobre a proposta educacional do autor, compilados pelo INODEP – Instituto *Écumenique au Service du Développement des Peuples* – com o objetivo de apresentar de forma sistemática o pensamento e o método pedagógico propostos pelo educador que, naquela oportunidade, ganhava reconhecimento na América Latina. Por sua vez, o livro *Educação Como Prática da Liberdade* foi escrito em 1965, logo após o Golpe Militar, no período entre a prisão e o exílio do autor no Chile. Esta obra traz as linhas mestras do método de ensino freiriano relatando a experiência de Angico, no Estado do Rio Grande do Norte, no ano de 1962, em que aproximadamente trezentos adultos, na sua maioria trabalhadores rurais, foram alfabetizados em apenas quarenta e cinco dias com a aplicação do referido método.

Destinada à alfabetização de adultos, a metodologia freiriana apresenta características emancipadoras, servindo como instrumento de libertação das massas oprimidas, conforme se apreende das palavras de Welfort, que escreveu a introdução de *Educação como Prática de Liberdade*: “A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a de liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se” (FREIRE, 2018, p. 15).

Além disso, Welfort ressalta que o modelo de educação apresentado pelo autor supera o campo pedagógico. A proposta defendida por Paulo Freire baseia-se na liberdade e na participação crítica do homem diante de uma sociedade estruturada de modo a perpetuar os interesses e os privilégios de uma determinada casta social e, apesar da interrupção imposta pelo Golpe

Militar, tais ideias romperam as barreiras do espaço e do tempo continuando vivas até os dias atuais.

Inicialmente, antes mesmo de falar sobre seus anseios, Paulo Freire inicia suas obras ora apresentando sua própria história, ora trazendo detalhes sobre o contexto histórico em que estava inserido, a fim de elucidar suas considerações. Freire fala de suas origens, de suas experiências pessoais e acadêmicas e do anseio de contribuir de alguma forma para modificar a realidade sofrida que experienciava. Vale lembrar que vivenciou o golpe de Estado de 1964, em que fora encarcerado durante setenta dias e posteriormente exilado, encerrando todos os projetos no campo da educação que haviam sido semeados e já mostravam seus primeiros frutos.

Com relação à década de 1960, Freire (1979) faz uma interpretação desse momento histórico, apresentando o embate das forças políticas que disputavam o poder naquele período e, dentro desse contexto, expõe as bases filosóficas que sustentam seu modo de pensar. As referidas bases filosóficas assentam-se no caráter existencial, pois, para ele, a grande vocação do homem é transcender, expandindo-se para além dos limites da mera presença no mundo, sendo protagonista e autor da história, gerador de sua própria cultura, utilizando o conhecimento e a experiência que lhes são transmitidos para escrever de maneira livre e consciente o seu futuro.

Além do contexto brasileiro, o autor apresenta também um panorama do contexto histórico daquele período no Chile, pois ambos os locais teriam seu método de alfabetização de adultos implementado. No Brasil, o método de alfabetização e de conscientização de adultos desenvolvido por Paulo Freire, chamado de Movimento de Educação Popular, teve início no ano de 1964, na região nordeste e, devido aos bons resultados obtidos, espalhou-se pelo país.

O referido método tem por objeto não apenas o letramento das massas, mas a formação de consciência em relação à realidade em conjunto com o processo de alfabetização. Nesse sentido, afirma o autor: “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1979, p. 12). Para o governo populista que se encontrava instalado no Brasil naquele período, “cada homem é igual a um voto” (Ibidem, 2018, p. 34); dessa maneira, era extremamente interessante que os homens fossem alfabetizados, motivo pelo qual o método proposto por Paulo Freire foi inicialmente incentivado de forma modesta pelo Governo Federal, que em um primeiro momento não compreendeu a estreita relação, no método proposto, entre alfabetização e conscientização.

No Chile, o analfabetismo também se configurava uma dura realidade e, até 1964, todos os esforços no sentido de minimizar tal situação eram restritos à iniciativa privada; entretanto,



esse cenário mudou drasticamente após as iniciativas de Waldoms Cortês, que no ano seguinte implementou o método de alfabetização e conscientização de adultos desenvolvido por Freire. Cortês fora professor em uma escola noturna para alfabetização de adultos e comungava dos mesmos ideais de Freire. Obviamente, a aplicação do referido método no Chile encontrou alguns entraves junto aos membros do Partido Democrata-Cristão, tendo em vista que se tratava de uma proposta considerada “revolucionária” no Brasil; contudo, este obstáculo foi rapidamente contornado por Cortês que se apressou em colocar em sua equipe dois especialistas de diferentes opiniões políticas. Os referidos esforços surtiram o efeito esperado levando o Chile a ser destacado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), no ano de 1968, como uma das cinco nações que melhor enfrentou a questão do analfabetismo.

Nesse contexto, Freire (1979) acreditava que o homem precisava ter consciência de seu papel no âmbito social. Assim, aprofunda a questão da conscientização e esclarece que o referido termo não é de sua autoria, mas de uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros. Todavia, apropriou-se do termo imediatamente após ouvi-lo e compreender a profundidade de seu significado afirmando: “[...] estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (Idem, p. 15).

Freire (1979) apresenta ainda a definição, segundo seu entendimento, do modo como o homem se posiciona frente à realidade, classificando-o como ingênuo ou crítico. Para Freire, a conscientização do sujeito deve levá-lo a desenvolver um senso crítico que o conduza para além da compreensão superficial da realidade, tornando-o sujeito de sua história e não um mero coadjuvante. O autor argumenta que o homem é, então, chamado a ser o sujeito da história, criando, recriando, decidindo, avançando ou retrocedendo de maneira livre e consciente. Para tanto, porém, é indispensável que tenha conhecimento de sua importância no processo histórico e se aproprie deste saber democrático. Ressalta ainda que este saber democrático não se adquire por imposição ou qualquer modo autoritário, pois decorre de uma conquista comum entre educando e educador por meio da troca de saberes, encontrando assim seu verdadeiro sentido. Entretanto, o pedagogo constata por suas próprias experiências que ao homem de seu tempo esta característica de transcendência, de sujeito da história, foi simplesmente ceifada, tendo sido o homem reduzido a um ser simples, esmagado, acomodado, acrítico, tangenciado pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criaram para ele, que desconhece seu poder e teme a própria liberdade, ou seja, massificado.

A massificação do homem é tão prejudicial que produz um “desenraizamento”, fazendo

com que o homem perca as suas origens e se desconecte de sua realidade ficando sem qualquer balizamento existencial. Implica ainda na sua “destemporalização”, fazendo com que perca a consciência de sua relevância naquele determinado período histórico, na sua acomodação e no seu ajustamento. “Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua ‘destemporalização’. Na sua acomodação. No seu ajustamento” (FREIRE, 2018, p. 59).

Outrossim, faz-se mister que o ser humano tome consciência de seu papel social. Entretanto, sendo o educador, essa tomada de consciência ainda não é o suficiente para a conscientização plena:

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização defendida pelo educador, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

Nesse sentido, Freire (1979) esclarece que o país vivia um “tempo de trânsito”, em outras palavras, um período de transição saindo de uma sociedade fechada comandada por capital externo apresentando elevados índices de analfabetismo e “inexperiência democrática”, devido a um processo de colonização que nos foi completamente desfavorável tornando a população mais carente, inexperiente politicamente. Naquela oportunidade, as forças que disputavam o poder eram visivelmente antagônicas provocando uma divisão social que oportunizou o surgimento de atitudes polarizadas com tendências à radicalização de opção. O autor acreditava, que a chave para uma mudança substancial na sociedade brasileira era a introdução da educação nesta “fase de trânsito”; todavia, não é qualquer tipo de educação que o autor sugere, mas uma educação baseada no diálogo, ativa, voltada para a responsabilidade social e política, porque somente por meio deste tipo de educação o homem brasileiro deixaria a condição de estagnação e passividade social característica da massificação e da “coisificação” do homem para uma sociedade “dialogal” aberta em que o homem é humanizado.

Com relação ao processo de coisificação do homem, Freire (1979) apresenta um comparativo entre o processo de educação e a massificação, sendo esta última definida como um processo de desumanização do homem, de “coisificação”, de “desenraizamento”, de alienação de sua condição de sujeito histórico. Assim, a educação, na visão de Paulo Freire, seria a ferramenta que possibilitaria o processo de democratização e de formação do homem em vista de uma consciência crítica e dialogal, visto que, à medida que as classes populares tomam consciência de seu papel social e percebem a dominação que lhes imprimem as elites, tendem a questioná-las e a dar início ao processo de emersão e suas inevitáveis consequências.

Na medida, porém, em que as classes populares emergem, descobrem e sentem esta visualização que delas fazem as elites, inclinam-se, sempre que podem, a respostas autenticamente agressivas. Estas elites, assustadas, na proporção em que se encontram na vigência de seu poder, tendem a fazer silenciar as massas populares, domesticando-as com a força ou soluções paternalistas. Tendem a travar o processo, de que decorre a emersão popular, com todas as suas consequências (FREIRE, 2018, p. 114).

Entretanto, o modelo de educação disponível naquela oportunidade não tinha condições de proporcionar às classes mais populares a emersão necessária, o que leva o autor a concluir que “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2018, p. 117). “Educação que se perca no estéril bacharelismo, oco e vazio. Bacharelismo estimulante da palavra ‘fácil’. Do discurso verboso” (Idem, p. 123). Em síntese, a educação deveria levar o homem a discutir a sua realidade, inserindo-o conscientemente em seu contexto histórico-social, bem como nos problemas de seu tempo, além de encorajá-lo a lutar por seus anseios e não ser tangenciado pela vida, deixando-o aberto ao constante diálogo com os demais e às avaliações críticas de suas descobertas.

De acordo com Freire (2018), do processo educativo deveria surgir a conscientização. Para o educador, a conscientização acontece por meio de um processo de distanciamento em que o educador, em um primeiro momento, toma um objeto presente no contexto de vida do educando e propõe uma análise daquilo que pode ser observado à primeira vista. Posteriormente, o educador propõe ao educando um processo de distanciamento do objeto observado, passando a analisá-lo de forma crítica e contextualizada, juntamente com os demais elementos que o compõem, construindo, assim, um conhecimento crítico sobre o objeto analisado.

Assim se constitui o método de alfabetização de adultos proposto por Paulo Freire: apresenta-se ao educando um objeto de seu cotidiano e, por meio de um distanciamento crítico, inicia-se um processo de desmistificação e decodificação deste objeto, fazendo com que o educando o veja de diferentes formas. Assim, o educando compreende o processo a que fora submetido, internaliza-o e passa a reproduzi-lo nas diferentes áreas de sua vida, desencadeando um sistemático questionamento crítico da realidade que o leva a ser sujeito de sua própria história e criador de sua cultura.

Tecendo severas críticas aos métodos de alfabetização utilizados naquele período, considerando-os puramente mecânicos e alheios à realidade do educando, Freire (1979) utiliza um método pedagógico para a alfabetização de adultos, que se divide em cinco fases. A primeira consiste em identificar as palavras geradoras que serão utilizadas durante o processo de alfabetização. Segundo explica Freire, estas palavras devem estar carregadas de significados e guardar estreita relação com a realidade e com a comunidade de educandos. A segunda fase consiste na

seleção das palavras geradoras identificadas que, seguindo critérios de dificuldade fonética, riqueza silábica e significado, são organizadas e apresentadas aos educandos à medida que caminham com o aprendizado.

Depois de identificar e de selecionar as palavras geradoras, elas são apresentadas aos educandos em forma de desafios e, por meio dos debates, são edificadas a alfabetização em conjunto com a conscientização, sendo esta a terceira fase do processo. Na quarta e quinta fase, são elaboradas, a partir das palavras geradoras, fichas que serão utilizadas posteriormente. Assim, somente depois de superadas estas cinco etapas é que, segundo Paulo Freire, é possível iniciar o processo de alfabetização com as divisões e famílias silábicas. Na visão do educador, o processo de alfabetização deve necessariamente produzir consciência no educando, fazendo com que ele tenha uma visão crítica da realidade que o cerca, livrando-o do poder opressor dos mitos impostos, tornando-o autor de sua história e de sua própria cultura, e fazendo com que, de forma autônoma, decida os rumos de sua existência.

Além de sua defender se método de ensino, o qual geraria a conscientização dos indivíduos, Paulo Freire (1979) apresenta a relação existente entre oprimido e opressor, chamando a atenção para o fenômeno comum que se configura na valorização do opressor pelo oprimido, que almeja não se libertar da opressão, mas tornar-se o próprio opressor. Este fenômeno ocorre devido ao sentimento de desvalorização sentido pelo oprimido que o impede de enxergar além dos limites impostos por uma elite dominante. Freire afirma que o referido estado de submissão somente poderá ser rompido pelo oprimido em sua *práxis*<sup>4</sup>; em outras palavras, é por meio de sua reflexão crítica e da ação concreta que o oprimido produzirá consciência. Dessa forma, sentindo-se sujeito de sua própria história, terá condições de romper com esse estado de coisa em que se encontra.

Segundo o modelo de educação proposto por Freire teria impacto direto no processo histórico da sociedade fazendo com que o homem brasileiro se reencontrasse no seu tempo e espaço à medida que conseguisse se descobrir autor e sujeito da sociedade em que vivia, restituindo-lhe a humanidade e a esperança, como se observa no trecho ora colacionado:

A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança,

---

<sup>4</sup> Práxis pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Opõe-se às ideias de alienação e domesticação, gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade. A ação é precedida pela conscientização, mas gerada por esta leva à construção de um outro mundo conceitual em que o indivíduo se torna sujeito e passa a atuar sobre o mundo que o rodeia. A práxis implica a teoria como um conjunto de ideias capazes de interpretar um dado fenômeno ou momento histórico, que, num segundo momento, leva um novo enunciado, em que o sujeito diz a sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. É uma síntese entre teoria-palavra e ação. (ROS-SATO, 2019, p. 380).

quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente (FREIRE, 2018, p. 74).

Nesse contexto, Freire (1979) defende que a conscientização ocorra, pois analisa e classifica a sociedade brasileira da época como fechada, antidemocrática e colonial, utilizando como ponto de partida para suas afirmações as particularidades de nossa colonização. Afirma que nossa inexperiência democrática decorre diretamente de fatores históricos ligados à nossa colonização, uma vez que em todo o processo histórico vivenciado pelo Brasil, em momento algum fomos preparados para uma experiência de autogoverno que nos conduzisse à construção de uma civilização originalmente democrática. Pelo contrário, todas as experiências vividas tiveram características de dependência e de protecionismo culminando em um processo de acomodação e de ajustamento que tornou os homens passivos e submissos:

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo (FREIRE, 2018, p. 95).

Nesse ínterim, o pedagogo relembra que democracia é muito mais do que uma forma política, mas uma forma de vida que envolve formação de consciência construída em meio ao debate livre. Freire (1979) aponta ainda que a industrialização e o crescimento do Brasil nas décadas de 20 e de 30 propiciaram o desenvolvimento da urbanização e, com isso, oportunizaram o surgimento de novas ideias nas diversas áreas do conhecimento, como literatura, ciências e artes. Destarte, o povo brasileiro iniciava um encontro consigo mesmo, despontando os primeiros raios da democracia genuinamente nacional com as recentes experiências de participação.

Em síntese, Paulo Freire descreve, em suas obras, a sociedade de sua época, além de discorrer sobre as necessidades da educação, a fim de que seja emancipadora. Para tanto, o educador partiu de suas experiências vivenciadas nos mais de quinze anos dedicados à alfabetização de adultos nas áreas urbanas e rurais, chamando a atenção para a importância deste trabalho e para a necessidade de atrelá-lo ao despertar de uma consciência crítica por meio de um processo dialógico na construção do sujeito. Nos seus relatos, assevera que a disposição em

aprender, sentida nas comunidades urbanas, está diretamente ligada à transitividade de sua consciência. No entanto, a mesma voracidade não era percebida nas comunidades rurais; não obstante, o autor reafirma sua disposição em extrair das comunidades uma cultura autêntica que apresentasse identidade com o povo e não uma imposição de algo estranho àquela realidade. Isso reitera seu discurso de conscientização, fazendo com que o homem tenha consciência crítica de seu papel na sociedade.

Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superamos procedimentos. Nunca, porém, abandonamos a convicção que sempre tivemos, de que só nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitimos que a democratização da cultura fosse a sua vulgarização, ou por outro lado, a doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas (FREIRE, 2018, p. 134).

O pedagogo assegura ainda que, à medida que o processo de democratização avança e as classes mais humildes formam consciência democrática e passam a valorizar as manifestações culturais por eles produzidas, fica cada vez mais difícil manter as massas no estado de “ignorância”. Para Freire (1979), essa ignorância não se limita ao analfabetismo, mas estende-se para a inexperiência participativa e para a ingenuidade democrática, que deve evoluir para uma participação crítica. O meio apontado pelo pedagogo para tal evolução fora o método de alfabetização de adultos por ele desenvolvido. Para justificar a afirmação, cita como exemplo os Círculos de Cultura elaborados em 1964, no governo de João Goulart, cujo projeto inicial previa a implementação de aproximadamente vinte mil Círculos de Cultura em todo o território nacional, mas infelizmente foi obstado pelo Golpe Militar.

Freire (1979) entendia que a alfabetização direta deveria ser ligada à democratização da cultura como uma introdução ao próprio processo de democratização e, assim, tomasse como base a realidade daquele que é alfabetizado. Para ele, é inimaginável que um homem que dedicou todo o seu dia ao trabalho, ou na busca dele, manifeste interesse em aprender algo que não guarda qualquer relação com o seu universo. Assim, para que o homem desenvolva condições de criar, por meio da alfabetização, é indispensável que ele seja o sujeito do processo e não o objeto ou o paciente, pois somente nessa condição será possível despertar nele a vontade de aprender, a impaciência, a vivacidade característica dos estados de busca.

Com relação à alfabetização, o modelo defendido por Freire (2018) apresenta-se em forma de diálogo com o educando, em uma relação de simpatia simples e direta em busca de algo que o pedagogo classifica como matriz: amor, humildade, confiança, fé e criticidade. Opõe-se radicalmente à educação tradicional exercida de modo vertical, impositiva, que não

abre espaço para o diálogo; nestes casos, a relação de simpatia é rompida, classificando a matriz dessa situação como desamorosa, inumilde, desesperançosa, sem fé, sem confiança e acrítica.

Por fim, apresentando uma forma de trabalho essencialmente humanizadora, Paulo Freire nos ensina que antes de alfabetizar um adulto, é indispensável resgatar a sua humanidade, fazendo-o perceber sua importância no mundo, seu valor, além de possibilitar o entendimento de que não é aquele ignorante que as elites fizeram-no pensar que era. Dessa forma, é indispensável primeiramente recuperar a autoestima do educando para que, só então, ele tenha vontade de aprender, de buscar, de ter ideias etc.

Em resumo, nas palavras de Freire, “Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua da realidade, por uma predominantemente crítica” (FREIRE, 2018, p. 139), indicando que a criticidade e a conscientização do homem, enquanto sujeito ativo da história, constituem o âmago de sua pedagogia. Nessa perspectiva, a proposta defendida pelo educador brasileiro em ambas as obras se baseia na liberdade e na participação crítica do homem diante de uma sociedade estruturada de modo a perpetuar os interesses e os privilégios de uma determinada casta social. Embasado em ideias filosóficas de caráter existencial, sustenta que a vocação do homem é transcender (FREIRE, 2018, p. 56), inserindo-se no mundo como autor, protagonizando sua história e a construção de seus saberes, e não como mero coadjuvante. Portanto, o sujeito é convidado a protagonizar, de maneira livre e consciente, suas vivências e sua história, com consciência de seu papel no mundo e com poder de decisão sobre suas atitudes.

Em se tratando especificamente da realidade brasileira, Paulo Freire afirma e reafirma que a educação deve ser fundamentada no diálogo ativo e na responsabilidade social, levando o homem à sua efetiva humanização. Destarte, a educação deve conduzir o homem à ampla conscientização de seu protagonismo, levando-o à reflexão, à descoberta, ao encorajamento e à lutar por seu espaço de sujeito-autor. Nessa perspectiva, Paulo Freire, no Seminário sobre a “Conscientização e Alfabetização de Adultos”, ocorrido em 19 de abril de 1970 na cidade de Roma, chama a atenção para a importância da conscientização do homem acerca da realidade em que se encontra inserido e, por meio dela, recriar sua existência de maneira crítica.

Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 2018, p. 15).

Assim, a educação é apresentada como ferramenta de profunda transformação, democratizando os saberes, a cultura e a consciência do papel do ser humano como sujeito de sua

história. Outrossim, essa conscientização que emerge da democratização da educação permite ao ser humano participar efetivamente da sociedade. Desse modo, a educação que emerge de uma compreensão freiriana deve oferecer as ferramentas necessárias para a construção de uma consciência crítica e emancipatória.



### **CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Saviani (2007) afirma que “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 154), de modo que não podemos dissociar educação do trabalho, mas ao contrário, o trabalho deve ser tomado como princípio educativo em vista de uma educação integral. Assim, diante da importância de um processo educacional que não separe o homem de sua própria essência, passamos a dedicar este capítulo à história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Explica Giordani (2019) que as primeiras fagulhas da Educação Profissional no mundo ocidental surgiram no final do Período Medieval com o aparecimento das primeiras Corporações de Ofício. No final do século XI, a Europa, que vivia em sistema agrícola feudal, via crescer o fenômeno da urbanização dando origem aos burgos que se formavam às margens dos feudos. Neste momento, o artesanato, que era produzido no âmbito familiar com a utilização de produtos locais visando à subsistência, deslocou-se para os burgos com o objetivo de atender o comércio local. Diante da nova realidade, os artesãos sentiram a necessidade de se organizarem para regulamentar o ofício, para defenderem interesses comuns e para comercializarem de forma mais assertiva suas produções; para atingir tal objetivo, reuniam-se profissionais especializados em um mesmo ofício. No interior das referidas Corporações, os “mestres ensinavam aos aprendizes todo o processo de produção, para que assim e gradualmente eles pudessem exercer tal atividade, atendendo às necessidades do mercado” (GIORDANI, 2019, p. 15). Observa-se que tal ensinamento era conferido aos aprendizes por meio da realização do trabalho de forma prática:

Estas surgiram no final da Idade Média, na Europa e eram associações de profissionais qualificados para o exercício de determinadas funções a fim de se defenderem e negociarem de forma eficiente suas produções. As Corporações de Ofícios fixavam preços dos produtos a serem comercializados, controlavam a qualidade das mercadorias, a quantidade de matérias primas e fixavam os salários dos trabalhadores. Em sua constituição, na qual se davam relações de ensino e aprendizagem situavam-se, hierarquicamente, as figuras do aprendiz, companheiro e mestre (GIORDANI, 2019, p. 15).

Nesse período, os artesãos tornaram-se figuras respeitadas socialmente face às habilidades em seus respectivos ofícios e, por dominarem todo o processo de produção, eram procurados pelas famílias para ensinar o ofício aos filhos. As oficinas eram instaladas nas próprias residências dos mestres, de modo que não havia separação entre a casa e o local de trabalho. Devido à dificuldade de locomoção, as famílias acabavam por deixar seus filhos

aos cuidados dos mestres que ficavam responsáveis pela educação, além da formação profissional. Nestes casos, eram elaborados contratos disciplinando os deveres e obrigações das partes conforme ensina De Oliveira e Dos Reis (2017): “Nos casos de aprendizes externos ao núcleo familiar do mestre, menor em números por certo, redigia-se um contrato com o mestre regulamentando as obrigações das partes e estabelecendo custos e a duração do aprendizado” (DE OLIVEIRA e DOS REIS, 2017, p. 400).

Giordani (2019) explica que o referido modelo produtivo perdurou até o início da modernidade quando começou a ser substituído paulatinamente pela manufatura. Diferentemente das Corporações de Ofício, as oficinas de manufatura não eram organizadas por mestres artesãos, mas por burgueses que, em sua maioria, não dominavam o ofício e tinham apenas interesses econômicos. “O crescimento das manufaturas alterou as formas de trabalho. Os artesãos de produção doméstica perderam seus instrumentos de trabalho para os capitalistas e, reunidos nos galpões onde nasceram as futuras fábricas, passaram a receber salário” (ARANHA, 2006, p. 242). Embora estruturalmente não houvesse diferença entre elas, o objetivo econômico era substancialmente diverso, sendo as oficinas de manufatura as precursoras das fábricas modernas que surgiriam posteriormente com a Revolução Industrial e com o aparecimento da maquinaria.

Sobre o tema, Giordani (2019) afirma ainda:

Nas manufaturas passou-se a ser requerida uma maior produção, em um menor tempo de trabalho. O processo de confecção artesanal, em si, não mudou, mantendo-se tanto a propriedade sobre os instrumentos, quanto os aprendizes que os auxiliavam. Porém, agora os mestres passariam a depender do fornecedor da matéria-prima, que os transformava em “tarefeiros assalariados”. A intensificação de tal processo os transferiu de sua casa, onde detinham os instrumentos de trabalho, para a produção em edifícios de empregadores, sob uma rigorosa supervisão (GIORDANI, 2019, p. 16).

Rugiu (1998, *apud* Giordani 2019) observa que com a saída dos trabalhadores do campo em direção às cidades fizeram surgir “novas modalidades produtivas, implicando, por sua vez um aumento da taxa de instrução básica e especializada” (RUGIU, 1998, p. 29). Diante da referida situação, as Corporações de Ofício ganharam a simpatia e o apoio dos poderes públicos e foram devidamente institucionalizadas as *universitates* ou associações. Nesse mesmo período, surgiram as instituídas *universitates magistrorum* ou *universitates scholarium*, conforme explica Giordani (2019):

Logo, são institucionalizadas, e progressivamente conquistam a proteção dos poderes públicos, as *universitates* (associação). Paralelamente, também são instituídas as *universitates magistrorum* ou *universitates scholarium* que, por sinal, são as que hoje mais se assemelham ao nosso modelo de universidade. Estas se preocupavam com a produção dos bens intelectuais, típicos das Artes Liberais, como o Trívio (Retórica, Lógica e Gramática) e o Quadrívio (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Mais tarde, surgiram os cursos de Teologia e de Direito e, bem depois, o de Medicina (GIORDANI, 2019, p. 16).

Giordani (2019, p. 16) ressalta que inicialmente as *universitates* de Artes Mecânicas e as *universitates* de Artes Liberais gozavam do mesmo prestígio. Entretanto, essa característica alterou-se substancialmente com o passar dos anos e, com o declínio das Corporações de Ofício e sua extinção no início do século XIX, permaneceram apenas as Universidades (*universitates magistrorum* ou *universitates scholarium*).

No Brasil, como dissemos quando traçamos a linha histórica da educação nacional, no primeiro capítulo, a escolarização teve início com a chegada dos jesuítas no ano de 1549; no entanto, cumpre ressaltar que, naquele momento, tratava-se de um processo educativo formal e minimamente estruturado. No que diz respeito à educação profissional, não podemos incorrer no mesmo equívoco da historiografia tradicional, há muito superada, e iniciar a história brasileira com a chegada dos portugueses em solo brasileiro, simplesmente desprezando as práticas educativas dos indígenas.

Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, observaram entre os nativos “que o sistema de práticas, em geral, e o preparo para o trabalho se fundia com as práticas cotidianas de socialização e convivência no interior das tribos, com os adultos”. (MANFREDI, 2002, p. 66). Nesse sentido, Brandão (1981) sustenta que neste tipo de convivência tribal “o saber flui” da própria relação dos membros da comunidade por meio dos “atos de que sabe-e-faz, para que não-sabe-e-aprende” (BRANDÃO, 1981, p. 18). Afirma ainda:

Nas aldeias dos grupos tribais mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou mais perto pela presença de "adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa (BRANDÃO, 1981, p. 18).

Acerca da questão, Manfredi (2002) conclui que as práticas educacionais utilizadas pelos indígenas brasileiros, na chegada dos colonizadores portugueses, representam um processo de Educação Profissional que, apesar de ter incorporado outros elementos no decorrer dos anos, é largamente utilizado atualmente, conforme se apreende do trecho que segue transcrito:

Muitas dessas práticas de aprendizagem persistem até os nossos dias, ainda que outras práticas de educação escolar tenham sido incorporadas ao padrão civilizatório inicial. Trata-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava (e ainda integra) “saberes” e “fazeres” mediante o exercício de múltiplas atividades da vida em comunidade (MANFREDI, 2002, p. 67).

Quando os jesuítas chegaram em solo brasileiro, acompanhando o primeiro Governador-Geral Tomé de Souza, em 1549, aqui começavam a ser implementadas as primeiras formas de

economia pré-capitalista com os grandes latifúndios, a monocultura de cana-de-açúcar e os engenhos de cana-de-açúcar, sustentados por mão de obra escrava, primeiramente com os indígenas e, posteriormente também com os negros africanos. Assim, os trabalhos manuais, a manufatura e o artesanato ficavam a cargo da mão de obra escrava e, conforme lembra Cunha (2005) (apud Giordani), os trabalhadores livres não queriam exercer as atividades manuais, “para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social” (CUNHA, 2005, p. 2).

Aranha (2000) observa que, embora naquele momento histórico a Educação Profissional ocorresse de maneira informal, no próprio ambiente de trabalho e sem qualquer regulamentação, era possível “encontrar ‘escolas-oficinas’ para a formação de artesãos e outros ofícios, por iniciativa dos jesuítas” e “devido a raridade de artesãos os padres trouxeram irmãos oficiais para praticarem suas especialidades e ensinarem o ofício a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços e índios” (ARANHA, 2006, p. 273). Nesse sentido, Manfredi (2002) afirma:

Nas oficinas existentes nos colégios espalhados pelos diferentes pontos do Brasil, os irmãos-oficiais exerciam e ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louças, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e tecelagem (MANFREDI, 2002, p. 69).

O fato é que, apesar de todo o empenho nos Jesuítas em promover os trabalhos manuais, no Brasil sempre houve um acentuado desprezo por essas atividades, uma vez que eram desenvolvidas por escravos, índios e pobres, e sempre foram tomadas como trabalho indigno e sem qualificação. O referido conceito não surgiu à toa, mas decorre de séculos de escravidão que impuseram ao povo brasileiro uma construção equivocada e distorcida do trabalho como atividade social humana que, além de afastar os trabalhadores livres, desqualificou as formas de trabalho que exigem esforço físico, conforme esclarece Manfredi (2002):

O sistema escravocrata, que sobreviveu por mais de três séculos, deixou marcas profundas na construção das representações sobre o trabalho como atividade social e humana, Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão-de-obra escrava para a execução de atividades artesanais e de manufatura acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um “trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71).

Com a expulsão dos Jesuítas em 1759, o sistema de escolarização existente ficou desorganizado obrigando o Estado a elaborar um novo aparato educacional para substituí-lo; entretanto, essa organização levou um certo tempo e as primeiras medidas neste sentido aparecem

somente em 1808, após a transferência do reino português para o Brasil. As primeiras instituições apareceram em função da necessidade de preparar pessoas para exercerem funções na administração do Estado e no Exército dando origem a Academia de Marinha e ao curso de Anatomia e Cirurgia, ambos criados em 1808 no Rio de Janeiro. Assim, como se pode observar, o sistema educacional público brasileiro começou a se estruturar de cima para baixo, privilegiando inicialmente os níveis superiores. Assim, os demais níveis, primário e secundário, passaram a desempenhar função propedêutica, preparando os alunos para o ingresso nas universidades.

Enquanto o sistema educacional se desenvolvia, paralelamente, o Estado brasileiro desenvolvia um modelo de ensino separado do ensino secundário e do superior que tinha como objetivo a formação de trabalhadores para atender às demandas das oficinas, fábricas e arsenais militares, como explica Manfredi (2002):

As iniciativas de Educação Profissional, durante o Império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais - das províncias legislativas do Império, de presidentes de províncias, de assembleias provinciais legislativas. Por vezes, também resultavam do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o Estado, o qual os apoiava mediante a transferências de recursos financeiros. Assim, a Educação Profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. (MANFREDI, 2002, p. 75/76)

O autor observa ainda que desde o período Colonial a educação profissional, em situações específicas, era imposta compulsoriamente aos mais fragilizados com o objetivo de atender às necessidades de determinados segmentos da sociedade:

Desde o período Colonial, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte – por exemplo, os arsenais da Marinha – exigia grande aporte de mão-de-obra – não disponível -, o Estado envolvia o trabalho e aprendizagem compulsoriamente, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos. O padrão foi começado com o ensino de ofícios nos cais, em hospitais, nos arsenais do Exército ou da Marinha. (MANFREDI, 2002, p. 76)

Destarte, um dos objetivos desse modelo educacional era de produzir uma nova força de trabalho, a partir daqueles que estavam disponíveis no Brasil e no Ocidente: crianças órfãs, menores abandonados, enfim, os “desvalidos da sorte”, os quais seriam incorporados pelas instituições de caridade que, por acréscimo, ensinaram-lhes um ofício. Tais iniciativas funcionavam também como mecanismo de estabilidade social pois disciplinavam os setores populares contendo insurreições contra a ordem social estabelecida, pois, ao destinarem uma formação para o trabalho artesanal conferiam àqueles que por ela se submetessem o sentimento de ser

socialmente útil, atribuindo a pobreza uma certa dignidade. Por isso, durante um período considerável, a formação profissional no Brasil apresentou contornos assistencialistas sendo destinadas as classes economicamente inferiores e socialmente vulneráveis. Assim, os fatores citados imprimiram na constituição da educação profissional brasileira traços fortes do dualismo educacional e institucional, pois as elites se serviam de uma formação geral, que os preparava para prosseguir os estudos nos níveis superiores, enquanto as classes populares dispunham de uma formação com características instrumentais e destinadas aos trabalhos manuais. Desse modo, a desvalorização do trabalho manual frente ao trabalho intelectual ficava cada vez mais acentuado e internalizado na cultura nacional.

Neste sentido, Moura (2007) observa:

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso. (MOURA, 2007, p. 05)

Nesse ponto, é de suma importância abrirmos um parêntese para esclarecer a diferença entre Educação Profissional (EP) e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A primeira, cuja história foi parcialmente apresentada neste capítulo, apresenta características tecnicistas e visa à preparação de mão de obra para preencher os postos de trabalho junto às empresas. Os conhecimentos a serem apresentados e sua profundidade são definidos pela necessidade do mercado de trabalho que apresenta os modelos de colaborador necessário naquele momento. A formação não pode se estender por muito tempo, pois a necessidade do setor produtivo é específica para aquele momento, com isso, a formação acaba ficando superficial, acelerada e precarizada. Como observamos no breve apanhado histórico feito anteriormente, a Educação Profissional está quase sempre relacionada às demandas do processo produtivo e com características assistencialistas, uma vez que sempre está direcionada para as camadas sociais mais fragilizadas economicamente com uma proposta de inclusão no mercado de trabalho e como um instrumento de pacificação social conforme explica Moura (2007):

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes. (MOURA, 2007, p. 06)

A Educação Profissional Tecnológica (EPT), por sua vez, tem suas raízes no ideário marxista e surge em oposição à reificação do homem e suas relações, por este motivo, pressupõe a construção de um projeto educativo que possibilite aos estudantes a oportunidade de receberem uma formação humana integral, conduzindo-os à superação da lógica capitalista e formando pessoas emancipadas, críticas e autônomas. Colocando o homem como centro do processo formativo, não o submete às necessidades do processo produtivo, mas, ao contrário, oferece-lhe mecanismos para se sobrepor a ele e transformá-lo até que contemple suas próprias necessidades. Para tal, traz o trabalho como princípio educativo, no sentido de eliminar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, atribuindo a ambos o mesmo valor e restabelecendo sua indissociabilidade. Conforme nos lembra Saviani (2007), o trabalho, enquanto transformação efetiva da realidade com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas, é uma característica ontológica do homem, e, é por meio do exercício desta característica, ou seja, de sua atuação direta e consciente na realidade para transformá-la, que o homem se constrói. Em vista dessa característica está a proposta de formação omnilateral que norteia a Educação Profissional Tecnológica.

### 3.1 FORMAÇÃO INTEGRAL

O conceito de omnilateralidade encontra fundamento a partir de algumas reflexões de Karl Marx quando trata do problema da educação. Trata-se de um neologismo que surgiu em oposição à ideia da formação unilateral, utilizado para identificar um tipo de formação tecnicista e alienante decorrente da divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual. Etimologicamente, o termo omnilateral decorre da junção das palavras “omnis/omme”, de origem latina, que significa todo, inteiro, de todo tipo, com a palavra “lateralidade” que é a predisposição à utilização de um dos lados do corpo; assim, podemos definir omnilateralidade como o desenvolvimento de todos os aspectos, em todas as direções e dimensões de modo pleno, integrado e harmônico. Desse modo, tomando como premissa norteadora desta reflexão a afirmação de Manacorda (1991) de que “a onilateralidade é considerada objetivamente como o fim da educação” (MANACORDA, 1991, p. 77), é imprescindível para a compreensão do conceito de formação omnilateral voltar nossa análise para o histórico dualismo entre trabalho e educação, uma vez que decorre desta ruptura toda a configuração social que se apresenta atualmente.

Saviani (2007), ao analisar os aspectos históricos e ontológicos da relação entre trabalho e educação, toma emprestada uma citação de Bergson para justificar que o homem apresenta,

dentre outras características essenciais, a capacidade de elaborar ferramentas e utensílios artificiais para modificar a natureza que o cerca de modo a atender suas necessidades de sobrevivência. Diferentemente dos demais seres que coabitam conosco neste planeta, o homem não se adapta às condições do meio para sobreviver, mas, pelo contrário, se quiser sobreviver, deve modificar o meio em que vive.

Se pudéssemos nos despir de todo orgulho, se, para definir nossa espécie, nos ativéssemos estritamente ao que a história e a pré-história nos apresentam como a característica constante do homem e da inteligência, talvez não disséssemos *Homo sapiens*, mas *Homo faber*. Em conclusão, a inteligência, encarada no que parece ser o seu empenho original, é a faculdade de fabricar objetos artificiais, sobretudo ferramentas para fazer ferramentas e de diversificar ao infinito a fabricação delas (BERGSON, 1979 apud SAVIANI, 2007, p. 153)

De acordo com Saviani (2007), damos o nome de trabalho à referida capacidade de transformar a natureza de modo a adequá-la às suas necessidades de sobrevivência, e até mesmo de conforto; assim, não há nada mais próprio e característico dos seres humanos do que o trabalho. Contudo, considerando que tal característica constitui aspecto essencial do homem, e que trabalho é uma prática humana, é possível afirmar que o homem não nasce pronto como os demais seres da criação, mas por meio da prática de sua característica essencial vai, ao longo do tempo, constituindo-se homem. Dessa forma, como afirma Saviani, o homem não nasce homem, mas torna-se homem por meio de seu trabalho.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2007, p. 154).

Como se apreende ainda do trecho acima transcrito, o trabalho exercido pelo homem é, além de um processo de construção de si mesmo, um processo educativo, fazendo com que o homem adquira conhecimento por meio dele; destarte, a relação trabalho x educação tem característica não apenas existencial, mas também formativa e pedagógica. Entretanto, como afirma Saviani (2007), fatos históricos como o “desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas” (SAVIANI, 2007, p. 155), dando origem a duas classes sociais fundamentais: os proprietários e os não-proprietários. Tal fato foi um dos principais acontecimentos da história humana e teve impacto direto na “própria compreensão ontológica do homem” (Ibidem).



Dessarte, o trabalho constitui característica essencial do ser humano, de modo que não é concebível que este viva sem o trabalho. Contudo, o surgimento da propriedade privada e a consequente divisão dos homens em classes sociais possibilitou que alguns pudessem efetivamente sobreviver do trabalho de outros; desse modo, aqueles que não possuíam terras eram obrigados a manter, por meio de seu trabalho, a si mesmos e ao proprietário das terras. Posteriormente, o referido fenômeno ganhou características de modo de produção escravagista, colocando de um lado os aristocratas, como proprietários das terras, e do outro os escravos, ficando a cargo destes últimos todo o trabalho. A citada dinâmica enraizou-se tão profundamente nas relações sociais humanas a ponto de os gregos afirmarem que o trabalho não era uma ocupação digna de homens livres (SAVIANI, 2007, p. 153).

Além disso, com a ascensão do modo de produção burguês e com o surgimento da Revolução Industrial, o referido processo de separação entre a educação destinada às classes mais abastadas e aquela ofertada aos menos favorecidos tornou-se cada vez mais evidente acentuando o processo de unilateralização dos indivíduos. Nesse contexto, o advento da Revolução Industrial impactou de forma sensível o modo de produção e as relações de trabalho, obrigando os países que aderiram ao movimento revolucionário a adequar, não somente as suas economias, mas todo seu sistema educacional visando a atender às novas demandas, visto que o surgimento da maquinaria exigia mão de obra minimamente qualificada para sua operação. Nas palavras de Saviani (2007), “a Revolução Industrial correspondeu a uma revolução educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Nesse sentido, percebe-se a descaracterização tanto do conceito de trabalho quanto de educação, retirando o homem do centro de ambos os processos. Nesse contexto, ao retomar a discussão em torno do trabalho, Manacorda (1991) observa que Karl Marx, ao abordar a questão do trabalho alienado, faz uma denúncia da relação de valor inversamente proporcional imposta pela divisão do trabalho que descaracteriza o homem e o distancia de sua essência.

Todo o capítulo sobre Trabalho Alienado é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho (MANACORDA, 1991, p. 79).

Adverte ainda Manacorda (1991) que esse processo de unilateralização do indivíduo traz consigo apenas perspectivas negativas, como se observa no trecho a seguir:

A divisão cria unilateralidade e, sob o signo da unilateralidade, justamente, se reúnem todas as determinações negativas, assim como sob o signo oposto, o da onilateralidade (obviamente, muito menos freqüente, dado que essa não é ainda coisa deste mundo), reúnem-se todas as perspectivas positivas da pessoa (MANACORDA, 1991, p. 78).

Outrossim, com a Revolução Industrial advém ainda a separação entre instrução e trabalho, bem como a exigência de uma mínima instrução prévia para as atividades fabris, o que deu origem ao que podemos chamar de dualismo educacional conforme esclarece Saviani no trecho abaixo:

Constatamos, portanto, que o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção. No entanto, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou, nas suas formas mais avançadas, da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade (SAVIANI, 2007, p. 154)

Sendo assim, a divisão dos homens em classes sociais provocou também uma dicotomia na educação, a qual perdeu as características que a ligavam diretamente ao trabalho enquanto atividade produtiva. Dessa cisão, originaram-se dois tipos de processos educativos: um destinado aos filhos dos detentores de terras, voltado para a formação intelectual e para as artes, e outro destinado aos escravos e a seus filhos, visando a prepará-los para os trabalhos manuais do cotidiano. Assim, estando a escola no centro do processo educacional e atrelada aos interesses da burguesia, a educação por ela difundida proporcionava aos indivíduos apenas o desenvolvimento parcial de suas potencialidades; nas palavras de Manacorda, “o indivíduo não vai além de um desenvolvimento unilateral, mutilado” (1991, p. 79).

Enguita (1989), afirma que a escola fora o “instrumento mais idôneo” e eficiente para moldar a vontade das massas em aceitar passivamente as novas condições de trabalho que lhes eram impostas, moldando-lhe os hábitos e o comportamento, como como vemos a seguir:

O acento deslocou-se então da educação religiosa e, em geral, do doutrinamento ideológico, para a disciplina material, para a organização da experiência escolar de forma que gerasse nos jovens os hábitos, as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria. (ENGUIITA, 1989, p. 114).

Manacorda afirma ainda que a divisão de classes e o processo educacional que visa a perpetuar essa dicotomia não trazem benefícios para qualquer um dos envolvidos, pois ambos apresentam desenvolvimento unilateral e mutilado; “em resumo, capitalistas e trabalhadores são, uns e outros, subsumidos pela classe, membros de uma classe e não-indivíduos” (Idem, p. 80), ou seja:

[...] se um poder desumano domina o operário, isso também vale para o capitalista. Quem frui a riqueza, de fato, se realiza como ser efêmero, irreal, débil, um ser sacrificado e nulo, que considera a realização humana como realização da sua desordem, do seu capricho, das suas ideias arbitrárias e extravagantes. (MARX, 1952, *apud* MANACORDA, 1991, p. 80).

Assim, em oposição a esta desumanização do homem, imposta pela dialética histórica da divisão de classes, que o aliena de sua própria natureza e o transforma em objeto a ser comercializado, surge o conceito de omnilateralidade, assim definido por Manacorda (1991). Desse modo, o homem omnilateral pode ser reconhecido não pelo patrimônio ou pelo conhecimento que amealhou, mas sim por sua abertura às novas possibilidades e pela predisposição aos saberes, superando a divisão de classes antagônicas, a alienação e a reificação de si mesmo impostas pelo capital:

A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1991, p. 89 e 90).

O conceito de omnilateralidade carrega consigo a ideia de totalidade, de uma formação que seja ampla, que abranja diferentes competências e habilidades e que leve o indivíduo a observar e a posicionar-se de modo crítico em relação aos padrões de sociabilidade que lhes são impostos, atingindo assim, de modo livre, a totalidade de suas potencialidades (OLIVERA e OLIVERA, 2014, p. 217 e 218).

No Brasil, os esforços voltados para o desenvolvimento de uma educação omnilateral encontram-se concentrados nas Escolas Profissionais Tecnológicas regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, sendo esse um belo exemplo de oposição e resistência à força esmagadora exercida pelo sistema capitalista de produção que reifica o homem e suas relações. Ciavatta (2014), embora apresente severas críticas ao atual modelo de ensino médio integrado, alertando sobre suas características cada vez mais tecnicistas e dispostas a atender às demandas do mercado de trabalho, ressalta que a verdadeira função da educação profissional integrada de nível médio é a de afirmar o trabalho como princípio educativo e, por meio dele, formar cidadãos conscientes e esclarecidos, como se apreende dos trechos abaixo:

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial,

como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p. 144 apud CIAVATTA 2014, p. 198).

Reafirma ainda a educadora que o trabalho com princípio educativo sob uma formação comum e sólida é condição essencial para alcançar uma formação omnilateral. Nas palavras da autora: “Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária.” (2014, p. 198). No mesmo sentido, Moura (2007) reforça a necessidade da implementação efetiva da referida condição para a construção de uma sociedade igualitária e justa e a superação da divisão capital/trabalho.

Assim, é fundamental atentar para o fato de que o trabalho como princípio educativo não se restringe ao “aprender trabalhando” ou ao “trabalhar aprendendo”. Está relacionado, principalmente, com a intencionalidade de que através da ação educativa os indivíduos/coletivos compreendam, enquanto vivenciam e constroem a própria formação, o fato de que é socialmente justo que todos trabalhem, porque é um direito subjetivo de todos os cidadãos, mas também é uma obrigação coletiva porque a partir da produção de todos se produz e se transforma a existência humana e, nesse sentido, não é justo que muitos trabalhem para que poucos enriqueçam cada vez mais, enquanto outros se tornam cada vez mais pobres e se marginalizam – no sentido de viver à margem da sociedade (MOURA 2007, p. 22).

Diante do exposto, pode-se concluir que a formação omnilateral deve proporcionar ao homem a emancipação das amarras impostas pela alienação e pela reificação decorrentes do modo de produção capitalista e, por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica e politizada, propiciar as condições necessárias para o desenvolvimento humano pleno em todas as suas capacidades.

### 3.2 FORMAÇÃO OMNILATERAL VERSUS FORMAÇÃO UNILATERAL

Alicerçados na definição de omnilateralidade apresentada por Manacorda (1991), concluímos que uma formação nesse sentido deve levar o indivíduo a uma visão crítica da realidade que o permita vislumbrar horizontes além dos limites estreitos impostos pela lógica do capital, respeitando e fornecendo ferramentas para o desenvolvimento de sua individualidade, permitindo o desenvolvimento livre de todas as suas potencialidades, expandindo, assim, suas perspectivas enquanto ser humano.

Além disso, observamos que a proposta educacional de Paulo Freire está integralmente voltada para a humanização do indivíduo, o desenvolvimento do senso crítico e da consciência política, tendo como meta a libertação das potencialidades e o resgate da individualidade do homem. Nesse sentido, verifica-se estreita ligação entre a (tão sonhada) educação omnilateral defendida pelos socialistas e a educação freiriana.

Em se tratando de Paulo Freire, um dos objetivos de sua proposta educacional é conduzir os estudantes a uma formação crítica pois, segundo seu conceito, a educação deveria levar o homem a discutir a sua realidade, inserindo-o conscientemente em seu contexto histórico-social, bem como nos problemas de seu tempo, além de encorajá-lo a lutar por seus anseios e não ser tangenciado pela vida, deixando-o aberto ao constante diálogo com os demais e às avaliações críticas de suas descobertas, ou seja, permitindo seu desenvolvimento amplo – omnilateral.

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua (FREIRE, 2018, p. 113/114).

Diante da imperiosa necessidade de levar o estudante a fazer a transição de uma consciência ingênua para uma consciência transitivo-crítica, visando à formação de um efetivo processo de democratização, Paulo Freire apresenta como ferramenta para essa transição a formação de uma “consciência crítica e dialogal”, sendo para ele a única maneira de colocar luz sobre a dominação das elites em relação às classes mais pobres e dar início ao processo de emersão das destas e suas inevitáveis consequências.

Esse processo de emancipação do homem, com a finalidade de tirá-lo do estado de servidão e de acriticidade, levando-o a romper com a dominação das elites em relação às classes

menos abastadas, é, claramente, um dos objetivos de uma educação omnilateral, já que manter um indivíduo em estado servil, de submissão, é impor-lhe um obstáculo intransponível para o desenvolvimento intelectual pleno, proporcionando o desenvolvimento de apenas parte de suas potencialidades. Trata-se, enfim, de limitar a sua humanidade.

Analisando o processo de massificação decorrentes da lógica do capital, a que, infelizmente, todos nós somos submetidos, Paulo Freire afirma que tal processo implica “no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento” (FREIRE, 2018, p. 59). Dessa forma, na concepção freiriana, o processo de massificação faz com que o homem se desconecte de seu passado e perca o balizamento existencial, bem como a consciência de sua relevância naquele determinado período histórico, e não tenha forças ou motivação para romper com essa realidade, amoldando-se, conseqüentemente, àquela situação.

Como solução para esse processo de massificação, Paulo Freire propõe um modelo educacional diretamente ligado à realidade vivenciada pelo educando, essencialmente crítico e dialógico, capaz de estabelecer um diálogo livre com a realidade na condição de sujeito da história, apto a criá-la e recriá-la e, assim, redescobrir suas origens, seu tempo histórico, sua humanidade.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. É ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 2018, p. 43).

O autor define ainda como o homem se posiciona frente à realidade, classificando-o como ingênuo ou crítico. Para Freire, a conscientização do sujeito deve levá-lo a desenvolver um senso crítico que o conduza para além da compreensão superficial da realidade, tornando-o sujeito de sua história e não um mero coadjuvante.

Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 15).

O conceito de formação omnilateral se articula de maneira harmoniosa com a perspectiva educacional de Paulo Freire, uma vez que o processo de emancipação do homem proposto visa a afastar o educando do estado de servidão e acriticidade, bem como de romper com a

dominação de uma elite hegemônica em relação às classes desfavorecidas, promovendo liberdade e permitindo a expansão de suas potencialidades, como se apreende do trecho que segue transcrito:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos (FREIRE, 1979, p. 118/119).

Na mesma direção está a definição do conceito de formação omnilateral apresentada por Oliveira e Oliveira (2014):

O princípio da formação omnilateral encontra seus fundamentos numa concepção antropológica que põe frente a frente, de um lado, o estatuto do humano sob a lógica do capital e da propriedade privada e, de outro lado, seu vir-a-ser, portanto, sua formação, com a superação de tal modelo de sociabilidade (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 2014, p. 217).

Como se apreende dos trechos citados, os conceitos de formação omnilateral e a perspectiva educacional defendida por Paulo Freire guardam estreita relação pois, para ambos, o processo educacional deve levar o educando a ser sujeito e protagonista de sua história, vislumbrando, de modo consciente, as amarras impostas por um sistema que limita e tangencia, além de oferecerem as ferramentas necessárias para superar tais entraves. Assim, o centro de ambas as propostas está na formação de um ser consciente e apto a questionar as estruturas sempre que necessário.

A proposta de uma educação voltada para a conscientização, que individualize o sujeito em oposição ao processo de massificação, é, sem dúvida, uma educação omnilateral. Conforme apresentado anteriormente, a massificação despreza e neutraliza as características da individualidade, ao passo que a pedagogia freiriana convida ao processo inverso, preservando, desenvolvendo e fomentando a individualidade, restituindo ao homem a consciência de seu lugar e valor no mundo, autor do processo histórico em que se encontra inserido. Desse modo, preservar a individualidade e oferecer ferramentas que possibilitem ao educando um posicionamento crítico frente às inúmeras propostas e condicionamentos sociais apresentadas pelo sistema capitalista configura-se como um meio de torná-lo verdadeiramente livre e em condições de expandir suas potencialidades na direção que melhor lhe aprouver. Logo, tal concepção se aproxima da perspectiva omnilateral de educação.

## CAPÍTULO IV: ANÁLISE DA LEI DO "NOVO" ENSINO MÉDIO

Para a realização desta pesquisa, que se caracteriza como pesquisa documental e de levantamento bibliográfico, construímos um embasamento teórico, traçando inicialmente uma breve linha histórica apontando as origens da educação de Nível Médio no Brasil, suas características e modificações ao longo dos anos, trabalho consubstanciado no Capítulo I. Em seguida, no Capítulo II, analisamos as obras de Paulo Freire: *Educação como prática de liberdade* (1965) e *Conscientização: teoria e prática da libertação* (1979), que serviram como base para a análise e compreensão do pensamento do pedagogo. Feita a referida análise, identificamos os pontos de aproximação entre os conceitos de formação omnilateral e a educação na perspectiva de Paulo Freire, bem como a possibilidade da aplicação do projeto pedagógico freiriano como ferramenta para alcançar a formação integral. No Capítulo III, a partir da leitura das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT que tratam sobre a reforma do EM – Ensino Médio, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani e Mario A. Manacorda, traçamos uma sucinta visão histórica da Educação Profissional Tecnológica, apontando suas origens e objetivos.

No presente capítulo, após as referidas leituras, passaremos à análise da Lei 13.415/2017 e das leis que a precederam, com o respaldo das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, buscando observar como essa reforma pode avançar ou retroceder em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana.

A análise dos textos legais foi feita por amostragem, destacando em cada artigo a alteração de maior relevância, a partir dos princípios metodológicos da análise do discurso francesa, tomando a noção de “sentido” de acordo com o pensamento de Michel Pêcheux, com o objetivo de identificar quais alterações se aproximam e quais se distanciam da proposta de formação emancipatória freiriana que se assemelha à Educação Profissional Tecnológica – EPT. Nesse contexto, ao discorrer sobre o que se entende por uma formação emancipatória freiriana, baseamo-nos em três pilares fundamentais para a discussão.

O primeiro deles é a omnilateralidade, conceito que carrega consigo a ideia de totalidade, de uma formação que seja ampla, que abranja diferentes competências e habilidades e que leve o indivíduo a observar e a posicionar-se de modo crítico em relação aos padrões de sociabilidade que lhes são impostos, atingindo assim, de modo livre, a totalidade de suas potencialidades. Conforme define Oliveira e Oliveira (2014):



A omnilateralidade exsurge como princípio fundante da formação por ser a mais clara determinação ontoantropológica do ser social, ou seja, enquanto homem total, totalidade. O próprio ato de apropriação do homem objetivo, da cultura, de toda criação humana, de tudo que é humano, enfim, a formação do ser social, pela apropriação de todas (*omni*) as formas de exteriorização do homem é, ela mesma, um ato omnilateral, que se faz pelo desenvolvimento total da totalidade das potencialidades do homem (OLIVERA e OLIVERA, 2014, p. 217 - 218).

Para isso, embasamo-nos nas ideias dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, citados anteriormente, e em leituras de propostas de Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, István Mészáros, Mariano F. Enguita entre outros.

Em segundo lugar, aborda-se o método de ensino freiriano. Aqui, vale dizer que Paulo Freire, ao idealizar um modelo de educação de adultos, buscou não apenas a alfabetização das massas, mas a formação de consciência em relação à realidade em conjunto com o processo de alfabetização. Nesse sentido, afirma o autor: “Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1979, p.12). Sendo assim, a proposta educacional freiriana perpassa alfabetização e busca desenvolver uma consciência crítica no educando que lhe permita discutir corajosamente sua problemática e o advirta dos perigos de seu tempo (FREIRE, 2018, p.118) – o que entendemos por formação emancipatória.

Além disso, em terceiro lugar, dissertamos sobre a Educação Profissional Tecnológica, pois entendemos que ela se aproxima, em sua definição, do entendimento de formação integral e emancipatória, uma vez que traz o trabalho como princípio educativo e, por meio dele, visa a sanar a dicotomia histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e, assim, formar cidadãos conscientes e esclarecidos. Dessa forma, ao analisarmos as mudanças ocorridas no Ensino Médio, impostas pela Lei 13.415/2017, buscamos observar de que forma tais alterações corroboram (ou não) uma formação emancipatória.

Com relação à Análise do Discurso, corrente que inspira nossas análises, trata-se, de modo sucinto, de um tipo de análise textual que transcende a observação da gramática e da linguagem, levando também em consideração o contexto em que determinado texto foi produzido, os intertextos, seu autor, seu contexto histórico-social e cultural, enfim, as ideologias que permeiam aquele discurso. No entanto, vale ressaltar que não se pretende, aqui, detalhar grandemente a vertente francesa da AD, tampouco defini-la em comparação com a Linguística ou com a Sociolinguística, pois esse não é nosso objetivo. Neste trabalho, procuramos tão somente compreender em que a Análise do Discurso consiste e analisamos os artigos da Lei 13415/2017 à luz dessa corrente teórica, por entendermos que as noções de contexto, ligando o linguístico ao social, são muito relevantes na observância da referida lei.

A partir das ideias de Michel Pêcheux (2014), principal autor quando o assunto é a Análise do Discurso, existe uma tríade fundamental ao se analisar um discurso: língua, sujeito e história. Desse modo, seus escritos apontam para a observação da formação ideológica na construção de uma formação discursiva, não sendo possível que o discurso seja neutro; ou seja, a partir do discurso, das escolhas lexicais de seu autor, pode-se encontrar o embasamento ideológico do sujeito-enunciador.

Embasado pelas ideias de Pêcheux, de Foucault, de Courtine entre outros, Marques (2009) afirma que:

O que importa para a Análise do Discurso (AD) não é simplesmente explicar o que um texto contém ou quais informações o constituem, aspectos próprios às teorias da informação, mas, sim que os enunciados fazem parte da história, retomam uma memória e que, em uma instância de enunciação específica, o enunciador inscreve-se a uma FD [formação discursiva] específica (MARQUES, 2009, p. 338).

Assim, ao analisarmos as alterações impostas pela Lei 13.415/2017, não encontraremos apenas as mudanças linguísticas neles existentes, mas também a filiação ideológica que possibilitou tais adaptações. Por esse motivo, o esforço de buscar entender se essas alterações tentam aproximar ou distanciar o Ensino Médio (EM), e o Ensino Médio Integrado (EMI) por extensão, de uma formação integral faz-se relevante, uma vez que, a partir da AD, podemos tentar entender de maneira mais completa a intenção das modificações efetuadas.

Em consonância com as ideias de contexto e intencionalidade está a concepção de Helena Brandão. De acordo com Brandão (1996), é importante observarmos que existe uma exterioridade nos textos (seu contexto sócio-histórico de produção), assim como existe um lugar de fala de seu locutor que deve ser levado em consideração. Ademais, Brandão reforça a relação interdisciplinar da Análise do Discurso, já que propõe uma comparação entre várias áreas como a história, a psicologia, a comunicação e a linguística. Sendo assim, os discursos trazem consigo a leitura de mundo de seu enunciador, conforme afirma Orlandi (2005):

A primeira coisa a se observar na Análise do Discurso é que ela não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua do mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (ORLANDI, 2005, p. 15).

Assim, embasados no aporte teórico apresentado, passaremos à análise da Lei 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), remodelando a educação de Nível Médio.

Como ponto de partida para as análises, elaboramos o quadro comparativo entre o texto

original e as alterações implementadas pela reforma, com o objetivo de tornar as alterações evidentes e auxiliar na sua compreensão de modo isolado e em relação ao contexto normativo. O referido quadro limitou-se aos artigos de 01 a 10, por serem os dispositivos que impactam diretamente na estrutura educacional e na prática docente. Além do quadro, foram destacados para análise excertos dos artigos 01, 02 e 03, os quais alteraram diretamente o texto da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) impactando diretamente na carga horária e na construção dos currículos para o Nível Médio.

Quadro 2: Comparativo das alterações impostas pela Lei n.º 13.415/ 2017

<i>Art.</i>	<i>Artigo Alterado</i>	<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
<i>Art. 1.º</i>	<i>Art. 24, I, da LDB</i>	I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver	I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver	I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;
<i>Art. 1.º</i>	<i>Art. 24, § único da LDB/96</i>	-/-	Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.
<i>Art. 1.º</i>	<i>Art. 24, § único da LDB/96</i>	-/-	-/-	§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º.” (NR)

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 2.º</b>	<b>Art. 26, §2.º da LDB/96</b>	<p>§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)</p>	<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p>	<p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.</p>
<b>Art. 2.º</b>	<b>Art. 26, §5.º da LDB/96</b>	<p>§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.</p>	<p>§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p>	<p>§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p>
<b>Art. 2.º</b>	<b>Art. 26, §10º da LDB/96</b>	-/-	<p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p>	<p>§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. A inclusão de novos componentes curriculares na BNCC dependerá de aprovação do CNE e homologação do Ministro de Estado da Educação</p>

Art.	Artigo Alterado	Texto Original	Antes	Depois
Art. 3.º	-/-	-/-	-/-	<p data-bbox="1102 293 1401 533"><i>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</i></p> <p data-bbox="1102 568 1401 624"><i>I – linguagens e suas tecnologias;</i></p> <p data-bbox="1102 629 1401 685"><i>II – matemática e suas tecnologias;</i></p> <p data-bbox="1102 689 1401 745"><i>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</i></p> <p data-bbox="1102 750 1401 806"><i>IV – ciências humanas e sociais aplicadas.</i></p> <p data-bbox="1102 842 1401 1144"><i>§ 1º 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.</i></p> <p data-bbox="1102 1180 1401 1391"><i>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.</i></p> <p data-bbox="1102 1426 1401 1666"><i>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.</i></p> <p data-bbox="1102 1702 1401 2063"><i>§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.</i></p>

Art.	Artigo Alterado	Texto Original	Antes	Depois
				<p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.</p> <p>§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>§ 7º 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.</p> <p>§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:</p> <p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;</p> <p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.</p>

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36 – “caput” da LDB</b>	<i>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</i>	<i>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</i>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, I da LDB</b>	<i>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;</i>	<i>I – linguagens; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>I – linguagens e suas tecnologias;</i>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, II da LDB</b>	<i>II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;</i>	<i>II – matemática; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>II – Matemática e suas tecnologias</i>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, III da LDB</b>	<i>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.</i>	<i>III – ciências da natureza; (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>III – ciências da natureza e suas tecnologias;</i>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, IV da LDB</b>	<i>IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)</i>	<i>IV – ciências humanas; e (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>IV – ciências humanas e sociais aplicadas;</i>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, V da LDB</b>	<i>-/-</i>	<i>V – formação técnica e profissional. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	<i>V – formação técnica e profissional.</i>

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 1.º da LDB</b>	§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:	§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 1.º, I da LDB</b>	I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;	Revogado (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	Revogado
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 1.º, II da LDB</b>	II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;	II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;	Revogado
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 3.º da LDB</b>	3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.	§ 3º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 5.º da LDB</b>	-/-	§ 5º 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 a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.



<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 6.º da LDB</b>	-/-	§ 6º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e duzentas horas da carga horária total do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016).	§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:  I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;  II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 7.º da LDB</b>	-/-	§ 7º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do Art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar integrada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 8.º da LDB</b>	-/-	§ 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 9.º da LDB</b>	-/-	§ 9º O ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará 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
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 10.º da LDB</b>	-/-	§ 10. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar, no ano letivo subsequente ao da conclusão, outro itinerário formativo de que trata o caput. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 10. 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
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 11.º da LDB</b>	-/-	§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:
<b>Art. 4.º</b>	<b>Art. 36, § 11.º, I da LDB</b>	-/-	I – a inclusão de experiência prática 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; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	I – demonstração prática;

<i>Art.</i>	<i>Artigo Alterado</i>	<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 11.º, II da LDB</i>	-/-	II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 11.º, III da LDB</i>	-/-	- / -	III – atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 11.º, IV da LDB</i>	- / -	- / -	IV – cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 11.º, V da LDB</i>	- / -	- / -	V – estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 11.º, VI da LDB</i>	- / -	- / -	VI – cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.
<i>Art. 4.º</i>	<i>Art. 36, § 12º da LDB</i>	-/-	§ 12. A oferta de formações experimentais em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 5º</b>	<b>Art. 44, § 3º da LDB</b>	-/-	§ 3º O processo seletivo referido no inciso II do caput considerará exclusivamente as competências, as habilidades e as expectativas de aprendizagem das áreas de conhecimento definidas na Base Nacional Comum Curricular, observado o disposto nos incisos I a IV do caput do Art. 36. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular;
<b>Art. 5º</b>	<b>Art. 61, IV da LDB</b>	-/-	<i>IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do Art. 36</i>	<i>IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do Art. 36;</i>
<b>Art. 5º</b>	<b>Art. 61, V da LDB</b>	-/-	- / -	V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.
<b>Art. 6º</b>	<b>Art. 62 da LDB</b>	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)	Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal

<b>Art.</b>	<b>Artigo Alterado</b>	<b>Texto Original</b>	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Art. 6.º</b>	<b>Art. 62, § 8º da LDB</b>	-/-	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular
<b>Art. 8.º</b>	<b>Art. 318 da CLT</b>	Art. 318 – Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.	Art. 318 – Num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas.	Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.
<b>Art. 9.º</b>	<b>Art. 10, XVIII da Lei nº 11.494/2007</b>	-/-	XVIII – educação de jovens e adultos com avaliação no processo; e (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	XVIII – formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
<b>Art. 10.º</b>	<b>Art. 16, § 2º do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967</b>	§ 2º – Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as 7 (sete) e as 17 (dezesete) horas.	§ 2º – Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as 7 (sete) e as 17 (dezesete) horas.	§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.
<b>Art. 10.º</b>	<b>Art. 16, § 3º do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967</b>	-/-	-/-	§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput, para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica
<b>Art. 10.º</b>	<b>Art. 16, § 4º do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967</b>	-/-	-/-	§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.

Fonte: Quadro de nossa autoria, comparando as Lei n.º 9.394/1996 e a Lei n.º 13.415/2017.

O texto legal que passaremos a analisar foi publicado em 16 de fevereiro de 2017, entrando em vigor na data de sua publicação por disposição expressa do artigo 21, convertendo em lei a Medida Provisória 746/2016 editada pelo então Presidente da República Michel Temer. Alterando diretamente sete artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), tal disposto legal impactou direta e sensivelmente na educação de Nível Médio, alterando não apenas a carga horária, o currículo até então praticado ou a criação das escolas de tempo integral, mas introduzindo uma nova forma de aquisição do conhecimento, modificando assim o próprio conceito de educação e de ciência, como pretendemos demonstrar nas análises subsequentes.

O referido dispositivo impactou ainda diretamente no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FNDE, criado pela Lei 11.494, de 20 de junho 2007, na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e no Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967, que dispunha acerca dos parâmetros da radiodifusão, além de revogar a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005, que tornara obrigatória a oferta do ensino de língua espanhola para todo ensino médio e instituíra a Política de Fomento à Implementação de Escolas.

Cumpramos observar que o texto legal ora analisado se encontra inserido em um contexto de reformas neoliberais propostas pelo governo do então Presidente Michel Temer que ascendeu ao cargo máximo do Poder Executivo após o afastamento e, posteriormente, a concretização do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. O mencionado pacote de reformas, apresentado como uma resposta ao turbulento momento político instalado naquele período, incluiu a fixação do teto de gastos públicos implementado pela Emenda Constitucional n.º 95, que alterou substancialmente a geração de despesas do governo federal, impondo um limite para o orçamento público por vinte anos, tomando como base o orçamento federal aprovado para o exercício de 2016. Na sequência, tivemos a Reforma Trabalhista, efetivada através da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017, que retirou significativa parcela dos direitos trabalhistas adquiridos ao longo das últimas cinco décadas sob o pretexto de conferir maior competitividade ao mercado nacional e garantir segurança jurídica aos empresários.

Por fim, tivemos a Reforma Previdenciária, iniciada por meio da PEC 287/2016, que propunha diversas alterações ao Regime Geral da Previdência Social, dentre elas a aplicação do tempo de contribuição e idade mínima para a concessão do benefício previdenciário, além de limitar o valor dos benefícios ao teto da previdência social. A proposta de emenda constitucional foi suspensa em 2018 por falta de apoio dos parlamentares para a sua aprovação e devido à intervenção federal no Estado do Rio de Janeiro, ocorrida 16 de fevereiro de 2018, situação

que configurou um impedimento legal para a aprovação da reforma; entretanto, a proposta foi retomada no ano seguinte sob a forma de nova emenda constitucional (PEC 6/2019) e, após rápida tramitação, foi aprovada pelas casas legislativas e sancionada pelo Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, dando origem à Emenda Constitucional n.º 103 de 12 de novembro de 2019.

Como esclarecido anteriormente, a análise da Lei n.º 13.415/2017 foi feita por amostragem, retirando dos artigos iniciais da lei os pontos mais relevantes. Para tanto, inspiramo-nos em princípios metodológicos da análise do discurso francesa, sobretudo na noção de “sentido”, de acordo com o pensamento de Michel Pêcheux, almejando identificar quais alterações se aproximam e quais se distanciam da proposta de formação integral buscada pela EPT, a qual dialoga fortemente com os ideais de educação emancipatória freiriana. No final da análise de cada artigo será apresentado um quadro com a redação integral e suas alterações de cada dispositivo para que seja possível compreender o contexto em que a alteração fora proposta. Isto posto, passaremos à referida análise:

#### 4.1 ANÁLISES – ARTIGO 01

**Art. 1º** O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

**“Art. 24.** .....

*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;*

.....

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

*§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º .” (NR) (Brasil, 2017)*

O artigo primeiro da Lei n.º 13.415/2017 altera o inciso I e os parágrafos primeiro e segundo do Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fixando em 800 (oitocentas) horas a carga horária mínima anual do ensino fundamental e médio, além de estabelecer, especificamente para o ensino médio, a obrigatoriedade da ampliação progressiva dessa

carga horária para mil e quatrocentas horas. O referido dispositivo oportuniza ainda aos sistemas de ensino dispor acerca da oferta de educação de jovens e adultos e ensino regular noturno.

Analisando a alteração proposta, podemos observar que houve um significativo aumento da carga horária para o Nível Médio, fazendo-o saltar de 800 (oitocentas) para 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais, um aumento de 75% (setenta e cinco por cento). Partindo de uma perspectiva de educação integral, uma ampliação tão significativa poderia ter maior chance de trazer impactos positivos na formação dos alunos inseridos nesta etapa de formação. Contudo, seria leviano afirmar que o simples aumento do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, fator considerado isoladamente, terá reflexos positivos na formação de um aluno, uma vez que tal relação tem caráter muito mais qualitativo do que quantitativo, de modo que os resultados positivos guardam mais apreço pela qualidade do ensino do que pelo tempo em ambiente escolar. Conquanto, igualmente leviano seria desprezar o fato de que mais horas no ambiente escolar poderá significar mais tempo para aprofundar, debater e diversificar o modo de construção dos saberes propostos para o Nível Médio, cumprindo o disposto no artigo 35 da BNCC.

Nesse sentido, embora a alteração pareça benéfica, algumas dúvidas emergem. Considerando que a carga horária anterior era de 800 (oitocentas) horas, divididas em 200 (duzentos) dias letivos, os estudantes permaneciam nas escolas por 04 (quatro) horas diárias, o que compreende um turno; assim, as instituições tinham a possibilidade de oferecer até 03 (três) turnos diários (manhã, tarde e noite). Com o aumento da carga horária para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, os alunos deverão permanecer nas instituições por 07 (sete) horas diárias, o que compreende mais de um turno. Dessa forma, essa alteração implica, necessariamente, na redução das vagas disponíveis para o Nível Médio, uma vez que as instituições não terão mais disponíveis os três turnos. Essa situação tende a se agravar, pois o artigo 13 da mesma lei institui o fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral, e a Meta 6 do Plano Nacional de Educação tem por objetivo oferecer esse modelo educacional em, no mínimo, 50% das escolas públicas até 2024. Sendo assim, resta um questionamento: teremos escolas públicas suficientes para atender aos estudantes de Nível Médio?

Outros questionamentos emergem ainda: teremos professores, pedagogos, equipe de limpeza, cozinheiros e outros tantos colaboradores indispensáveis para o funcionamento adequado de uma escola, para cumprir a nova carga horária de funcionamento? Como ficará a questão da merenda escolar? Tais questionamentos, embora pertinentes e indispensáveis para a implementação da alteração proposta, não são respondidos pelo texto normativo. Ferretti (2018) argumenta no mesmo sentido:



Ocorrem, no entanto, problemas concretos relativos a tal propositura na sociedade brasileira. Um deles refere-se a que, apesar de a extensão da jornada ser, em si, medida positiva, observada a recomendação do PNE, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes, bem como de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução. (FERRETTI, 2018, p. 28)

No que diz respeito aos problemas de infraestrutura do Nível Médio, ora suscitados, cumpre observar que, nos termos do inciso VI do artigo 10 da LDB/1996<sup>5</sup>, esta etapa de formação é de responsabilidade dos Estados, de modo que compete a eles os investimentos e a destinação orçamentária necessária para a ampliação, a adequação e a melhoria das condições materiais das escolas, bem como a capacitação de professores e o incentivo à carreira docente; entretanto, não se observa um movimento neste sentido, o que torna a ampliação da carga horária, nas palavras de Ferretti (2018), uma “meta de difícil execução” (p.28).

Questiona-se ainda se a ampliação da carga horária e, conseqüentemente, o número de horas que os adolescentes irão permanecer as escolas, não será um fator de sensível influência no abandono escolar. Segundo dados apresentados pela UNICEF em 2019, no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19”, o trabalho ou a procura por um trabalho foi apontado por 14,6% dos entrevistados, adolescentes de 15 a 17 anos, como o segundo maior motivo para não frequentarem a escola (UNICEF, 2021, p.38). Assim, não é prudente desconsiderar que uma parcela significativa dos adolescentes necessita desenvolver alguma atividade que gere renda para auxiliar no sustento da família. Moura (2013), analisando dados estatísticos semelhantes, levantados pelo IBGE - PNAD referentes ao ano de 2007, fez o seguinte questionamento:

Diante desse panorama, no caso das pessoas de até 17 anos de idade, de que adianta(ria) pensar em um sistema educacional voltado exclusivamente para os que não trabalham, se a realidade se impõe em direção diametralmente oposta como acaba de ser evidenciado com dados oficiais que, inclusive, costumam ser mais generosos do que a realidade em si? (MOURA, 2013, p. 715)

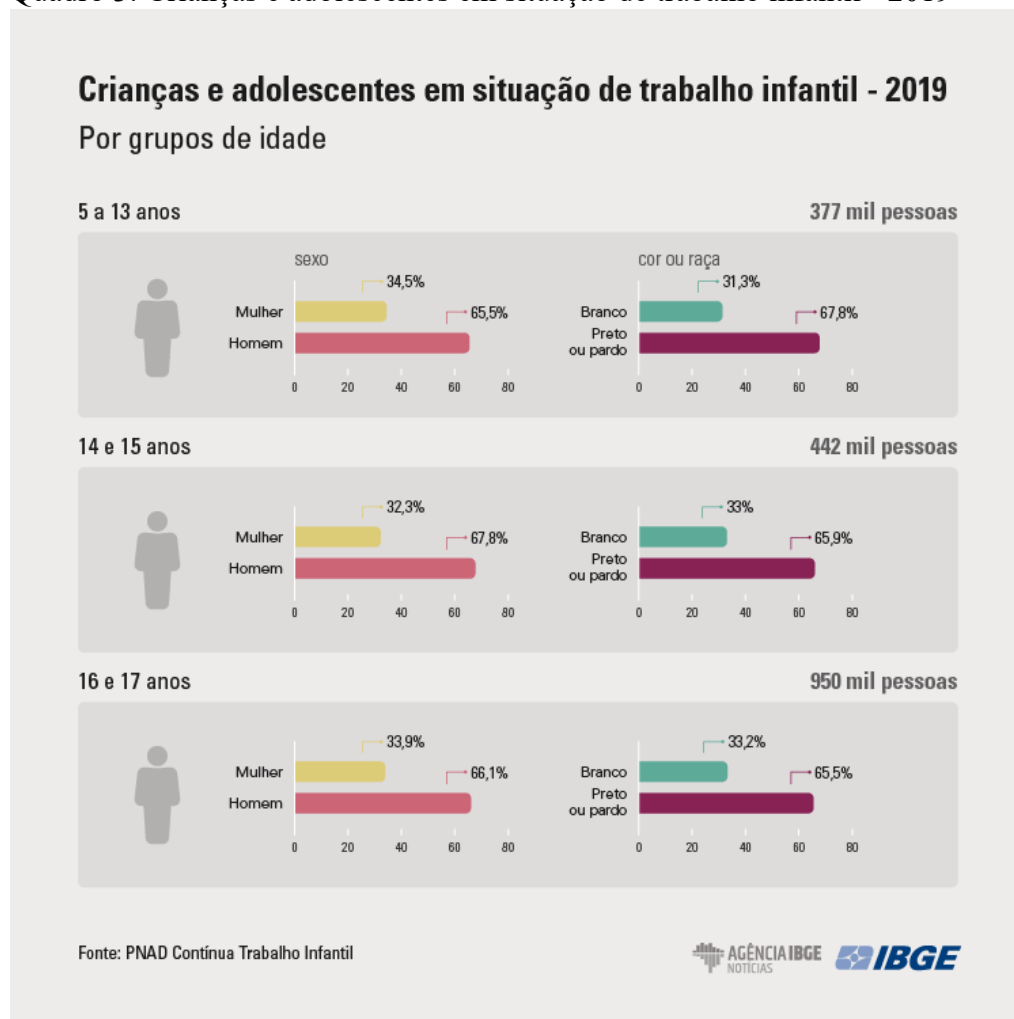
Diante do cenário apresentado, não é possível afirmar que a ampliação das horas que os estudantes passarão dentro da escola influenciará positivamente na evasão escolar motivada pela necessidade de geração de renda pelos adolescentes, mas ao contrário, possivelmente essa alteração terá efeito oposto ao esperado, potencializando a evasão escolar, nesses casos especificamente. O trabalho informal e os subempregos de crianças e adolescentes é uma realidade

---

<sup>5</sup> VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

concreta para as famílias de baixa renda no Brasil, facilmente constatado nos semáforos dos grandes centros urbanos, o que não pode ser desconsiderado. Segundo dados fornecidos pelo IBGE<sup>6</sup>, em pesquisa publicada em 17 de dezembro de 2020, 1 milhão e 800 mil crianças e jovens estavam realizando trabalho infantil no ano de 2019, sendo 463 mil deles em atividades de autoconsumo, 21,3% com idade de 05 a 13 anos, 66,1% de cor preta ou parda e 706 mil pessoas de 5 a 17 anos de idade em ocupações consideradas perigosas.

Quadro 3: Crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil - 2019



Fonte: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29738-trabalho-infantil-cai-em-2019-mas-1-8-milhao-de-criancas-estavam-nessa-situacao>. Acesso em 03 de jul de 2023.

Mais lamentável do que os números citados é saber que, segundo a mesma pesquisa, houve uma redução de 16,8% em relação aos números apurados em 2016 na quantidade de

<sup>6</sup> <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=29652&t=resultados>, acesso em 03 de jul de 2023.

crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, uma vez que, em 2016, havia 2,1 milhões de crianças nestas condições.

O fato é que quanto mais tempo estes jovens permanecem dentro da escola menos tempo terão para desenvolver alguma atividade que traga alguma renda para sua família. Assim, é muito provável que estes jovens sejam retirados do ambiente escolar, devido à impossibilidade de cumular a escola e o trabalho, para auxiliar no sustento das necessidades básicas de suas famílias, dificultando sobremaneira a superação da desigualdade social que fora imposta.

Além disso, não podemos perder de vista que a educação tem papel fundamental na solução da histórica dualidade estrutural e, para isso, é imprescindível que ela avance na direção de materializar a concepção de formação humana integral. Embora uma ampliação de permanência do jovem no ambiente escolar venha ao encontro dessa proposta, não podemos desprezar as condições históricas e materiais que se apresentam e correremos o risco de potencializar ainda mais as desigualdades sociais. Não se vê por parte dos Estados, na qualidade de responsáveis diretos pela educação de Nível Médio nos termos do inciso VI do artigo 10 da LDB/1996, qualquer movimentação significativa no sentido de disponibilizar investimentos e verbas destinadas à ampliação e à melhoria desta etapa de formação. Assim, não é possível afirmar, categoricamente, que essa alteração é positiva ou negativa, mas tão somente que, hipoteticamente, não atingirá o objetivo almejado, ou seja, tornar o ensino de Nível Médio mais atrativo aos jovens e minimizar a evasão escolar.

Em uma perspectiva de análise do discurso, Helena Naganime Brandão explica:

... a ideologia, enquanto concepção de mundo, apresenta-se como uma forma legítima, verdadeira de pensar esse mundo. Tal modo de pensar, de recortar o mundo – atravessado pela subjetividade – embora se apresente como legítima, pode ser, no entanto, incompatível com a realidade, isto é, os modos de organização dos dados fornecidos pela ideologia podem ser autônomos, imaginários, fictícios em relação aos modos da realidade. (BRANDÃO, 2002, p.27)

Mais a diante a autora pontua que o discurso político:

...faz-se um recorte da realidade, embora, por um mecanismo de manipulação, o real não se mostra, na medida em que, intencionalmente, se omitem, atenuam ou falseiam dados, como as contradições que subjazem às relações sociais. Selecionando, dessa maneira, os elementos da realidade e mudando a maneira, os elementos da realidade e mudando as formas de articulação do espaço da realidade, a ideologia escamoteia o modo de ser do mundo. (BRANDÃO, 2002, p.27)

Esse escamoteamento veiculado pelos discursos dos eixos políticos, é o recorte de uma determinada instituição ou classe social (dominante) num dado sistema (por exemplo, o capitalista) faz da realidade, ainda que de forma enviesada, uma visão de mundo.

Ferretti (2018), tomando como referência uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), citada em matéria apresentada na Revista Rede Brasil Atual em 08.08.2017, observa que a experiência vivenciada pelos Estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco, com a implementação do ensino médio integral, aprofundou as desigualdades educacionais. Apesar de não estarmos tratando, neste momento, acerca do ensino médio integral, é importante observar que a ampliação da carga horária escolar foi um fator que contribuiu sensivelmente para o deslocamento dos jovens em direção ao ensino noturno e ao abandono escolar, uma vez que esta condição os impossibilitava de exercer uma atividade remunerada, tornando-se, assim, um fator de exclusão.

Por outro lado, tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar, anteriormente apontado. Deve-se ainda considerar que, como apontado pela Rede Brasil Atual (2017), pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), divulgada em 8.8.2017, indica que uma de suas principais conclusões foi a de que “em vez de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, as escolas de ensino médio de tempo integral mantidas pelos estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco contribuem para aprofundá-las” (FERRETTI, 2018, p. 28/29).

Nesse ponto, cumpre observar que a referida ampliação prescinde de um conjunto de outras medidas que tenham por escopo criar condições para que os jovens, com idade mínima para cursar o Nível Médio, não sejam compelidos pelas condições econômicas e materiais de suas famílias a deixar a escola e a buscar no trabalho informal e nos subempregos a complementação financeira indispensável para a subsistência de seu núcleo familiar, tornando ainda mais difícil a superação das desigualdades sociais para esses jovens. Entretanto, a Lei n.º 13.415/2017 não trouxe em nenhum de seus vinte e dois artigos qualquer referência à implantação de uma política de incentivos para minimizar o impacto dessa alteração junto aos jovens de baixa renda. O artigo 13 da citada lei<sup>7</sup> institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Tempo Integral; contudo, esse dispositivo refere-se apenas às escolas de tempo integral não podendo ser estendido para outras situações.

Poder-se-ia sugerir a implantação de uma política de fomento à permanência desses estudantes nas escolas, destinando bolsas de estudos aos alunos economicamente vulneráveis in-

---

<sup>7</sup> Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

cluídos nos programas sociais, ampliando gradualmente o valor da bolsa, atrelando esse aumento ao desempenho e à frequência escolar, premiando ainda iniciativas acadêmicas dos estudantes que auxiliem sua compreensão e inserção no mundo do trabalho. Moura (2013) adverte que é imprescindível a criação de mecanismos que tornem possível que a educação atue em meio a tantas contradições do sistema vigente e contribua para o rompimento da dualidade educacional e, conseqüentemente, para a superação das desigualdades sociais:

Contudo, isso não significa que desde a educação deva-se esperar que ocorra primeiramente a superação do atual modo de produção para, somente depois, construir-se uma escola compatível com o novo o modo de produção. É preciso atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital. (MOURA, 2013, p. 719)

Outro ponto deste artigo 1.º que merece ser questionado é a possibilidade real de que o tempo acrescido à carga horária original seja convertido em atividades a distância, pois o § 11 do artigo 36 da Lei 13.415/2017 abre essa possibilidade quando faculta aos sistemas de ensino firmar convênios com instituições de educação a distância para o efetivo cumprimento das exigências curriculares do ensino médio. O questionamento mostra-se necessário e pertinente, já que a capacidade estrutural das instituições públicas de ensino é questionável e o único aporte financeiro para custear as mudanças necessárias à efetiva implantação da reforma do ensino médio está restrito às escolas de tempo integral. Ressalte-se ainda que a experiência vivenciada durante a pandemia da COVID-19 evidenciou, além da desigualdade social, a exclusão e o analfabetismo digital de discentes e docentes, como relata Saviani (2020):

No entanto, mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais. Ora, está evidenciado que essas condições não são preenchidas para a grade maioria dos alunos e, mesmo, para boa parte dos professores. E, mesmo assim, diversas redes públicas de ensino e instituições de ensino superior vêm lançando mão do ensino remoto para cumprir o calendário escolar. (SAVIANI, 2020, p. 06)

Analisando a situação imposta durante a Pandemia de COVID-19, no que diz respeito à substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, o autor aponta para possíveis pressões, no período pós-pandemia, para a “generalização da Educação a Distância como se fosse equi-

valente ao ensino presencial”(idem, p.06) indicando as tendências de mercantilização da educação e privatização do setor. Diante da possibilidade de concretização dessa situação e dos possíveis prejuízos dela decorrentes, Saviani (2020) faz uma enfática defesa do ensino presencial:

Deve-se ter presente que, pela sua própria natureza a educação só pode ser presencial. Como uma atividade da ordem da produção não-material em que o produto não é separável do ato de produção, a educação se constitui, necessariamente, como uma relação interpessoal implicando, portanto, a presença simultânea dos dois agentes educativos: o professor com seus alunos. E sabe-se que uma das principais funções da educação é a socialização das crianças e jovens, o que não pode ser feito com o ensino remoto ou a distância e muito menos com o ensino dito doméstico. (SAVIANI, 2020, p. 07)

No ponto de vista da AD a concepção de discurso vai para além do aspecto linguístico. A configuração de uma formação discursiva, a distinção entre enunciação e enunciado fazem parte de um jogo estratégico e polêmico, pois veicula o saber e o poder.

De outra sorte, consideramos o aumento da carga horária proposto pela Lei 13.415/2017 como um dos mecanismos que torne possível o movimento de ruptura com o sistema hegemônico vigente rumo à superação do sistema capital, conforme sugere Moura (2013). Afinal, os alunos terão mais tempo para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, além de aprimorar o educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, conforme determina o artigo 35 da LDB/1997:

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

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Entretanto, uma análise comparativa entre o §1.º e os demais dispositivos da lei revela que a referida ampliação da carga horária poderá não trazer os benefícios esperados, mas ao contrário, acarretará uma redução significativa da base comum curricular. Esta compreende o conjunto de conhecimentos mínimos, sistematizados em um currículo, que devem ser transmitidos aos alunos durante a educação básica, respeitadas as particularidades de cada região. Tais conhecimentos mínimos decorrem da garantia constitucional estabelecida nos artigos 205 e 209

da Carta Magna<sup>8</sup>, visando a assegurar além do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, conforme preconiza o texto legal. Têm por objetivo minimizar o eterno dualismo educacional brasileiro proporcionando uma base educacional comum a todos os estudantes. A base curricular comum em vigor está prevista no artigo 8.º da Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as diretrizes curriculares nacionais para o ensino.

O § 5.º do artigo 35A determina que a carga horária dedicada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá exceder a 1.800 (mil e oitocentas) horas do total da carga horária de todo o Nível Médio, conforme se observa:

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Brasil, 2017)

O dispositivo impõe uma limitação significativa ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, restringindo a 43% (quarenta e três por cento) da carga horária prevista para os três anos de Nível Médio destinada à formação geral básica. O restante da carga horária, 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, serão utilizadas para o cumprimento dos itinerários formativos e para o projeto de vida. No texto original da LDB/96, o artigo 24 previa como carga horária mínima 800 (oitocentas) horas, divididas em 200 (duzentos) dias letivos, perfazendo o total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas durante 03 (três) anos de Nível Médio, tempo este dedicado integralmente ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular. A alteração trazida pelo § 5.º do artigo 35A limitou o cumprimento da referida base curricular a apenas 1.800 (mil e oitocentas) horas, retirando assim 600 (seiscentas) horas de formação geral do currículo do Nível Médio.

Não se pretende fazer uma defesa irrestrita de um currículo nacional obrigatório e imutável, pois a própria LDB, no artigo 26, embora ressalte a exigência de uma base comum, abre a possibilidade de que estes currículos sejam complementados de acordo com as características regionais, locais, econômicas e culturais de cada região. Todavia, é necessário que exista uma base comum a todos justamente para garantir que não haja lacunas significativas no conjunto

---

<sup>8</sup> 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.

(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, 1988).

de saberes a serem desenvolvidos pelos estudantes, minimizando, dessa forma, a dualidade educacional tão presente na história da educação brasileira.

A ampliação da carga horária, a limitação das horas para o cumprimento da base comum curricular aliada à ausência de investimentos públicos que possibilitem a efetivação dessa proposta deixa transparecer um fragmento do ideário neoliberal, pois impõe as estruturas públicas existentes à obrigatoriedade da realização de mais e melhores serviços sem novos investimentos, um dos desdobramentos da proposta de Estado Mínimo. Orlandi (2015) observa que a ideologia se manifesta na linguagem e faz parte de seu funcionamento e processo de significação, de modo que podemos identificá-la observando o momento histórico em que fora produzida (p. 94). No caso, a referida alteração fora proposta em um contexto histórico cujo discurso neoliberal ganhava força e se materializava por meio de outras reformas legais que limitaram o teto de gastos públicos e retiraram direitos trabalhistas. Assim, diante do contexto histórico e do conteúdo da norma, ficam justificadas nossas suspeitas acerca da motivação neoliberal na construção da norma ora analisada.

O fato é que, apesar de o § 1.º do Artigo 24 ter teoricamente ampliado a carga horária do ensino médio de 2.400 (duas mil e quatrocentas) para 4.200 (quatro mil e duzentas) horas durante os três anos, na prática esse aumento não se concretizou, visto que o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular ficou restrito a apenas 1.800 (mil e oitocentas) horas. Desse modo, todo o currículo destinado à etapa final da educação básica ficou limitado a pouco mais de dois terços da carga horária pré-reforma. Obviamente, boa parte da base comum curricular será diluída nos itinerários formativos, fazendo com que a formação básica dos alunos não seja igual para todos, considerando que os diversos formatos e arranjos curriculares serão definidos por cada ente federativo de acordo com a relevância para o contexto local conforme dispõe o artigo 36 da LDB<sup>9</sup>. O artigo 26 do mesmo compêndio legal<sup>10</sup>, por sua vez, exige que todos os níveis do ensino fundamental tenham uma base curricular comum; porém, a possibilidade de definir os formatos curriculares conferida aos Estados pelo artigo 36 inviabiliza por completo o cumprimento dessa exigência, pois os arranjos curriculares dificilmente serão iguais.

A impossibilidade de apresentar uma base comum curricular descaracteriza o conceito de ensino médio assegurado pela LDB/96, na medida em que retira dessa etapa educacional a

---

<sup>9</sup> Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (BRASIL, 2017)

<sup>10</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)



função formativa. Nesse ponto, é imprescindível observar que o legislador não tinha como objetivo assegurar uma formação qualquer, mas garantir a todos uma “formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” conforme determina expressamente o artigo 22 do mesmo dispositivo<sup>11</sup>. Inviabilizar o desenvolvimento de uma base comum curricular é retirar a característica de etapa final da educação básica que tem como um de seus objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo.

Assim, a suposta ampliação da carga horária prevista no texto legal não se concretizou na prática, mas ao contrário, limitou o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular e deixou sob a tutela dos Estados a organização dos formatos curriculares que melhor se adequem às suas realidades fragilizando, dessa forma, o próprio conceito de Nível Médio como etapa final da educação básica assegurado pela LDB/96, na medida em que deixa de ser uma formação geral para todos.

Cabe à AD trabalhar seu objeto – o discurso – por meio de sua inscrição na história, por meio da materialidade linguística, as marcas das contradições ideológicas. Analisar o discurso para Foucault (1986) “é fazer desaparecer e reaparecer as contradições. (p. 187)

---

<sup>11</sup> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996)

**Quadro 4:Quadro comparativo do texto original do Art. 24 da Lei n.º 9.9394/1996 e alterações**

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

**I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;**

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

II – a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III – nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV – poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI – o controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII – cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

**Parágrafo único. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser progressivamente ampliada, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, observadas as normas do respectivo sistema de ensino e de acordo com as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias de implementação estabelecidos no Plano Nacional de Educação. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016) – revogado**

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Fonte: Quadro comparativo de nossa autoria com base nas leis: Lei n.º 9.394/1996, Lei nº 13.415, de 2017 e Medida Provisória nº 746, de 2016.

#### 4.2 ANÁLISES – ARTIGO 02

**Art. 2º** O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

**“Art. 26.**

**§ 2º** O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

**§ 5º** No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

**§ 7º** A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

**§ 10.** A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR) (BRASIL, 2017)

O artigo segundo da Lei n.º 13.415/2017 altera os parágrafos segundo, quinto, sétimo e décimo do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo o ensino de artes como componente obrigatório da educação básica e o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano. O referido dispositivo facultou ainda a inclusão de projetos de pesquisa envolvendo temas transversais e condicionando a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular a aprovação do Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministro de Estado da Educação. Para maior clareza e organização, a análise deste dispositivo será realizada tomando um dispositivo por vez.

##### 4.2.1 Análises – Artigo 02 - § 2.º

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (BRASIL, 2017)

Como se apreende do texto normativo transcrito, o ensino de arte será componente curricular obrigatório da educação básica. Segundo o artigo 21 da LDB, a educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Assim, o ensino de artes deve ser contemplado como componente curricular em todas as etapas da educação básica. Observa-se, ainda, que o legislador tomou o cuidado de especificar que as manifestações artísticas regionais devem ter um tratamento especial em relação às demais expressões artísticas. Este tratamento diferenciado demonstra a preocupação na preservação e no fomento das manifestações artísticas e culturais próprias de cada região do país construindo e fortalecendo uma identidade cultural nacional própria.

Uma breve análise comparativa entre a redação original deste dispositivo e a alteração proposta demonstra que não houve mudança significativa no objetivo central da proposta, pois como se verifica no quadro que segue, a obrigatoriedade do ensino de artes como componente curricular em todas as etapas da educação básica esteve presente em todas as versões.

Quadro 5: Comparativo do texto original do § 2.º art. 26 da Lei nº 9.394/1996.

<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

Fonte: Quadro de nossa autoria com base nas leis 9.394/1996, 13.415/2017 e MP n.º 746/2016

Porém, a ênfase dada para o ensino das expressões artísticas de caráter regional merece ressalva, posto que constitui um avanço significativo em vista da construção de uma educação verdadeiramente nacional. A construção de uma identidade e de uma educação nacional tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelo Brasil desde a Proclamação da República (1889), pois muitos fatores influenciam diretamente nessa busca como esclarece Schmidt (2016):

Do ponto de vista dessas considerações, entender as relações entre educação, globalização e o Brasil é complexo. É necessário levar em consideração o histórico processo

histórico de formação da nação, com a participação povos indígenas, africanos e europeus, e o papel das dimensões continentais e diversificadas da educação. A análise das relações específicas entre educação e formação nacional informação requer um exame aprofundado da história do Brasil e da Educação. Para entender as interfaces entre esse problema e os processos de globalização, seria necessário responder a uma complexidade das questões que envolvem, principalmente, as relações específicas entre as políticas educacionais brasileiras, o governo e os acordos com as agências transnacionais, incluindo o World Bank e Fundo Monetário Internacional. Estes assuntos não podem ser considerados plenamente, sem refletir sobre os problemas relacionados à imposição de condições para o financiamento da educação e a transferência de idéias educacionais incompatíveis com a realidade brasileira e os interesses dos envolvidos em movimentos sociais no Brasil. (SCHMIDT, 2016, p. 42/43)

Proporcionar ao aluno o ato de conhecer a cultura e as diversas expressões de arte da região em que se encontra inserido é colocá-lo diante de suas origens histórias e da realidade local, é colocá-lo diante de sua própria história e das inúmeras situações impostas que o levaram àquela condição. Oferecer ao aluno a prática de tais manifestações no elevado patamar de componente curricular enaltece sua própria história, confere-lhe o protagonismo de sua cultura e consciência histórica. Neste sentido, ensina-nos Freire (1983):

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. A sociedade aliena não tem consciência de seu próprio existir. (FREIRE, 1983, p. 35)

Assim, trazer as expressões de arte de cada região, em seus múltiplos formatos, como componente curricular obrigatório, apresenta-se como um mecanismo relevante para a formação integral, uma vez que proporciona o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades e confere consciência crítica para compreender seu lugar na história, como chegou até ali e para onde deve caminhar. Dessa forma, é atendido o objetivo traçado pela LDB para o Nível Médio contido no inciso III do artigo 35, que preconiza “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Em termos de AD pode-se afirmar que a formação discursiva é, em si mesma, heterogênea e, portanto, atravessada por várias finalidades e as fronteiras entre elas se deslocam de acordo com a materialidade histórica, formando assim, um interdiscurso.

#### 4.2.2 Análises – Artigo 02 - § 5.º

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Brasil, 2017)

O parágrafo 5.º determina a oferta de língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental. Conforme dispõe o artigo 21, I, da LDB, o ensino fundamental corresponde à segunda etapa da educação básica; assim, o sexto ano de que trata o dispositivo corresponde à antiga quinta série. Em um primeiro momento, é possível reputar como positiva a oferta de língua inglesa aos alunos do ensino fundamental a partir do sexto ano, já que o contato com uma língua estrangeira trará muitos benefícios, não sendo necessário alongar nossa análise nesse sentido. Contudo, um questionamento faz-se pertinente: por que a obrigatoriedade somente a partir do sexto ano? Não é segredo que as escolas particulares oferecem o ensino de língua estrangeira desde o ensino infantil, sendo que em algumas instituições são ofertados dois ou mais idiomas desde o primeiro ano do ensino fundamental. Observa-se ainda que poderia ser mais fácil o aprendizado e a assimilação de um outro idioma quando apresentado durante o processo de alfabetização. Então, por que somente a partir do sexto ano?

A discussão acerca do impacto do ensino de língua estrangeira na educação infantil foi o objeto de estudo da dissertação de mestrado de Simone Silva Pires do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, segundo a autora, os estudos demonstram vantagens quando este aprendizado se inicia antes dos seis anos de idade.

Este estudo demonstrou que os estudos sobre aquisição da linguagem apontam para as vantagens do ensino de uma língua estrangeira antes dos seis anos de idade. A exposição a uma determinada língua começa a alterar a percepção fonética aos seis meses de idade (Kuhl, 1992, p. 606-608). Por isso, a experiência precoce com mais de uma língua permite a manutenção da percepção dos fonemas dessas línguas e sua consequente aquisição com um menor sotaque característico de estrangeiro. A configuração do cérebro até o final da infância é propícia para qualquer tipo de aprendizado; e alguns cientistas já apontam o período anterior aos seis anos como a idade de ouro para o aprendizado de línguas. Quanto mais cedo uma criança começar a aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua como fluência e pronúncias próximas as de um falante nativo. (PIRES, 2001, p. 107)

Rose Maria Belim Motter, professora adjunta "A" na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e Coordenadora do Programa de Ensino de Línguas - PEL - da UNIOESTE, afirma no mesmo sentido:

Os estudos na área mostram que as crianças assimilam línguas com mais facilidade que os adultos, porém têm resistência ao aprendizado formal, artificial e dirigido. Mais do que os adultos precisam e se beneficiam do contato humano para desenvolver suas habilidades lingüísticas. Elas procuram assimilar e fazer uso da língua estrangeira somente em situações de necessidade, desenvolvendo, assim, sua habilidade e construindo seu próprio aprendizado a partir de situações reais de interação em ambientes da língua e da cultura estrangeira. Portanto, a autenticidade do ambiente, principalmente na figura do facilitador – professor – é mais importante do que o caráter das atividades, (lúdicas ou não) e a predisposição de ambos é mais importante do que qualquer planificação didática predeterminada. (MOTTER, 2007, p. 85)

Comparando a redação original com a alteração imposta pela Lei n.º 13.415/2017 a este dispositivo, é possível observar que originalmente a proposta era mais abrangente, uma vez que determinava a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série, abrindo a possibilidade de ser ofertada mais de uma língua estrangeira como se apreende no quadro comparativo que segue:

Quadro 6: Comparativo do texto original do § 5.º art. 26 da Lei nº 9.394/1996

<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.	§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa

Fonte: Quadro de nossa autoria com base nas leis 9.394/1996, 13.415/2017 e MP n.º 746/2016

Outrossim, a redação apresentada originalmente pela LDB/1996 não determinava a língua estrangeira a ser incluída, ficando a cargo das instituições a escolha do idioma que melhor se adequasse às características regionais, característica relevante para as regiões de fronteira e colônias de imigrantes, possibilitando a inclusão de outros idiomas relevantes para a comunicação e para a preservação das tradições regionais. Em contrapartida, a nova redação do §5º restringiu o ensino de língua estrangeira a apenas um idioma, o inglês. A imposição de um determinado idioma como componente obrigatório no ensino fundamental transmite a ideia de superioridade de um idioma em detrimento os demais. No caso, a imposição da língua inglesa como único idioma estrangeiro como componente obrigatório na grade curricular poderá acenar a crença de superioridade cultural dos países de língua inglesa, em relação ao Brasil.

O caráter hegemônico do inglês e de algumas das suas variantes, o mito do falante nativo e a crença de que não se aprende uma língua adicional no Brasil são aspectos que fazem parte dos processos de subjetivação capitalística, que colocam países como Estados Unidos e Reino Unido como detentores do conhecimento, produtores de uma identidade que deve ser seguida à risca pelo sujeito ou este corre o risco de ficar à margem da sociedade. (NUNES et.al., 2022, p. 177)

Desse modo, a obrigatoriedade da oferta de língua inglesa, a partir do sexto ano do ensino fundamental, conquanto pareça um avanço em direção a uma formação mais completa,

aparenta ser uma limitação, um entrave, em razão de não abrir possibilidades para o ensino de outras línguas como facultava a redação originalmente sancionada. Outro aspecto negativo está na imposição de uma língua específica, acentuando um sentimento de superioridade do idioma imposto em relação aos demais. Reflete ainda, a posição política dominante.

#### 4.2.3 Análises – Artigo 02 - § 7.º

*§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (BRASIL, 2017)*

O parágrafo 7.º faculta aos sistemas de ensino o desenvolvimento de projetos e pesquisas que abordem temas transversais para a integralização curricular. O artigo 26 mencionado no referido parágrafo determina que os currículos de todos os níveis da educação básica devem ter, além da base comum curricular, uma parte diversificada a ser inserida de modo complementar, de acordo com as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Entretanto, devido à complexidade de alguns temas, não é possível inseri-los em uma área do conhecimento em particular, uma vez que perpassam diversas áreas ao mesmo tempo. O fato é que a sociedade está em movimento e, por isso, em constante processo de transformação. As descobertas científicas, os avanços tecnológicos, as novas formas de compreender a sociedade e seus fenômenos alteram constantemente nossa percepção de mundo; no entanto, a forma de educar pouco mudou. Assim, é imprescindível buscar novas formas de educar, novos métodos de ensino e novas abordagens de conteúdo mais adequados à realidade.

Conforme explica Siegel (2012), o grande desafio da educação atual é transformar o espaço escolar em algo que faça sentido para a nova geração de estudantes e corresponda à realidade por eles vivenciada, contribuindo, assim, para uma formação integral:

*Com o desenvolvimento das ciências e o avanço das novas tecnologias na sociedade, muitas coisas mudaram na forma de entender o mundo e no agir das pessoas. Por isso, faz-se necessário buscar novas formas de compreender o processo educativo. Atualmente, discute-se a Educação baseada nas disciplinas, pois esta é sem sentido e está dissociada da realidade, não respondendo aos anseios e aos questionamentos que se apresentam. Por isso, o grande desafio da educação na atualidade é transformar o espaço escolar e os conhecimentos adquiridos em algo que tenha sentido para a vida pessoal e para a formação de um cidadão crítico e criativo. (SIEGEL, 2012, p. 14)*

Esses temas que, devido à sua complexidade, perpassam várias áreas do conhecimento, convencionou-se denominar transversais. Em 2019, o Ministério da Educação, com o



objetivo de esclarecer o que seriam os temas contemporâneos transversais –TCT, publicou um documento com o título “Temas Contemporâneos Transversais na BNCC - contexto histórico e pressupostos pedagógicos” definindo o tema da seguinte maneira:

Portanto, TCTs, no contexto educacional, são aqueles assuntos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que atravessam todas elas, pois delas fazem parte e a trazem para a realidade do estudante. Na escola, são os temas que atendem às demandas da sociedade contemporânea, ou seja, aqueles que são intensamente vividos pelas comunidades, pelas famílias, pelos estudantes e pelos educadores no dia a dia, que influenciam e são influenciados pelo processo educacional. (BRASIL, 2019a, p. 08)

Assim, os temas transversais de que trata o §5.º do artigo 26 da LDB têm por finalidade levar para dentro das salas de aula temas que digam respeito à sociedade contemporânea e que já são vivenciados pelos educandos em suas comunidades e famílias, atendendo, dessa forma, às exigências de uma sociedade em constante transformação. Siegel (2012) esclarece que transversalidade vai além das disciplinas convencionadas ou dos temas inseridos a seu título; o seu objeto principal é a formação humana plena.

O objetivo principal da transversalidade não é eliminar as disciplinas do currículo escolar, mas de incluir, na prática educativa, temas não contemplados no currículo convencional. Os Temas Transversais não fazem parte apenas de uma disciplina específica, mas do compromisso de educar para o exercício pleno das dimensões humanas. (SIEGEL, 2012, p. 14)

No mesmo sentido de conferir aos temas transversais o compromisso com o desenvolvimento humano pleno está a determinação contida no §1.º do artigo 8.º da Base Nacional Comum Curricular<sup>12</sup> que assegura, além dos temas de relevância local que podem ser definidos pelas escolas e redes de ensino, a inclusão obrigatória dos seguintes temas:

- direitos da criança e do adolescente;
- educação para o trânsito;
- educação ambiental;
- educação alimentar e nutricional;
- processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso;
- educação em direitos humanos;
- educação nas relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;
- saúde, vida familiar e social;
- educação para o consumo;
- educação financeira e fiscal;
- trabalho, ciência e tecnologia; diversidade cultural.

<sup>12</sup> RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, observando-se a obrigatoriedade de temas tais como o processo de envelhecimento e o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação ambiental; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; e a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (BRASIL, 2017)

Em uma análise comparativa, é possível observar uma tímida evolução significativa em relação à abordagem de temas transversais, porém, mantendo viva a possibilidade de uma construção mais democrática dos currículos. Inicialmente, o artigo 26 contava com apenas cinco parágrafos e a primeira referência a essa temática na LDB/96 foi incluída pela Lei 12.608/2012 que determinou a inserção dos princípios de proteção, de defesa civil e de educação ambiental fossem apresentados de forma integrada aos conteúdos prescritos. Posteriormente, a Medida Provisória n.º 746/2016 retrocedeu alguns passos, facultando a inclusão dos temas transversais indicados pela BNCC. Por fim, a Lei 13.415/2017 abre a possibilidade de serem desenvolvidos projetos e pesquisas envolvendo os referidos temas.

Quadro 7: Comparativo do texto original do § 7.º art. 26 da Lei nº 9.394/1996

<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)	§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)	§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

Fonte: Quadro de nossa autoria com base nas leis 9.394/1996, 12.608/2012, 13.415/2017 e MP n.º 746/2016

A alteração trazida pelo § 7.º, analisada apenas no contexto da LDB/96, representa um avanço em relação à formação de um currículo mais democrático e que corresponda às mudanças sociais e tecnológicas do tempo presente, pois a contextualização dos conhecimentos e o tratamento transversal de temas socialmente relevantes aproximam conhecimento e realidade; desse modo, confere significado ao conhecimento apresentado nas escolas.

A presente análise não tem a pretensão aprofundar a discussão acerca dos temas transversais, mas somente refletir sobre o modo como esta alteração legislativa impactará a educação

de Nível Médio tendo como parâmetro uma educação integral. Desse modo, vislumbra-se na alteração trazida pelo § 7.º a possibilidade de um avanço em direção à educação integral, visto que possibilita às instituições de ensino o desenvolvimento de projetos de pesquisa abordando temas atuais, relevantes socialmente e vivenciados cotidianamente pelos alunos, possibilitando o debate, o questionamento e a compreensão de questões que dizem respeito à realidade dos alunos. O questionamento e a compreensão das estruturas sociais, da cultura regional e da economia local, tratados de forma transversal, contextualiza os conhecimentos apresentados e aproxima-os da realidade, conferindo aos educandos a possibilidade de alcançarem a condição, chamada por Paulo Freire de “conscientização” – “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo.” (Freire, 1979, p. 15). Para Freire (1979), o conhecimento apresentado nas escolas deve estar intimamente ligado com a realidade social, cultural e econômica dos educandos, mantendo com ela um constante diálogo, pois somente por meio desta relação dialógica o educando poderá atingir um estado de consciência plena da realidade que o cerca, podendo trilhar de modo livre e autônomo seu próprio caminho e posicionando-se com a mesma liberdade em relação às novas temáticas que lhe forem apresentadas, construindo assim sua própria história sem se deixar ser por ela tangenciado.

Um homem faz história na medida em que, captando os temas próprios de sua época, pode cumprir tarefas concretas que supõe a realização destes temas. Também faz história quando, ao surgirem os novos temas, ao se buscarem valores inéditos, o homem sugere uma nova formulação, uma mudança na maneira de atuar, nas atitudes e nos comportamentos... Insistamos em que o homem, para fazer a história, tem de haver captado os temas. Do contrário, a história o arrasta, em lugar de ele fazê-la. (FREIRE, 1979, p. 21)

Contudo, o avanço observado neste dispositivo (§ 7.º) deve ser observado com certa ressalva, uma vez que o texto legal não obriga as instituições de ensino a desenvolverem projetos de pesquisa contendo temas transversais, apenas faculta, já que o verbo utilizado na construção da norma é “poderá”; assim, a lei deixa o desenvolvimento de tais atividades a cargo dos sistemas e instituições de ensino que, após analisar a conveniência e oportunidade, poderá optar por não os desenvolver. Em resumo, o desenvolvimento de projetos de pesquisa abordando temática tão relevante para o contexto atual ficou condicionado à vontade dos gestores.

#### **4.2.4 Análises – Artigo 02 - § 10.º**

*§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR) (Brasil, 2017)*

O § 10 determina que a inclusão de novos componentes obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular ocorrerá somente com a aprovação do Conselho Nacional de Educação e a efetiva homologação pelo Ministro da Educação. Embora a temática tenha sido incluída no texto da LDB/96 apenas em 2016 (por meio da Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016, que posteriormente seria convertida em lei da presente reforma), desde a promulgação da LDB/96, o Conselho Nacional de Educação tem cumprido a referida função em decorrência do disposto no §1, alínea “a” do artigo 9.º da Lei Federal n.º 9.131/95<sup>13</sup> em consonância com o artigo 90 da LDB/96, conforme se observa nos dispositivos transcritos:

Art. 9º As Câmaras emitirão pareceres e decidirão, privativa e autonomamente, os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno.  
§ 1º São atribuições da Câmara de Educação Básica:  
c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; (BRASIL,1995)

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária. (BRASIL,1996)

Em uma análise comparativa, é possível observar que a proposta original trazida pela Medida Provisória 746, de 2016, previa que a inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios na base curricular nacional deveria ser precedida de manifestação do Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e da União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime; entretanto, a nova redação do dispositivo não prevê a manifestação de qualquer conselho ou entidade. Em contrapartida, a nova redação do §.10.º não impõe entraves ou limitações para as consultas e manifestações dos diversos organismos que compõem a área educacional.

Quadro 8: Comparativo do texto original do § 10.º art. 26 da Lei nº 9.394/1996

<i>Texto Original</i>	<i>Antes</i>	<i>Depois</i>
-/-	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e	§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo

<sup>13</sup> A Lei Federal n.º 9.131/1995, alterou os artigos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que precedeu a atual Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora a LDB/1996 tenha revogado quase integralmente a lei anterior, cumpre observar, que os dispositivos incluídos pela Lei Federal n.9.131/1995 não foram revogados e continuam em plena vigência, disciplinando a competência, atribuições e composição do Ministério da Educação e Desporto, do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõe.

	de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação - Undime. <i>(Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</i>	Ministro de Estado da Educação.
--	---	---------------------------------

Fonte: Quadro de nossa autoria com base nas leis 9.394/1996, 13.415/2017 e MP n.º 746/2016

Merece observação, ainda, o fato de que o referido dispositivo não prevê a exclusão de componentes curriculares obrigatórios, sendo permitida apenas a inclusão. O texto normativo é muito claro nesse sentido, pois, se a vontade do legislador fosse de permitir também a exclusão dos referidos componentes, o verbo utilizado na construção da norma seria “alterar”; contudo, a opção do legislador foi pela expressão “incluir”, reafirmando, assim, a preocupação de manter inalterado o currículo que seria estabelecido nos artigos seguintes. Outra evidente preocupação do legislador foi em condicionar a inclusão dos novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC à homologação do Ministro de Estado da Educação. Apesar de ser uma prática legislativa conferir ao chefe do Poder Executivo o atributo de vetar ou sancionar, no todo ou em parte, um dispositivo legal, causa certo desconforto condicionar a efetivação de uma medida de impacto relevante na educação nacional ao aval de um Ministro de Estado, cuja nomeação, geralmente, tem caráter essencialmente político. O referido dispositivo propõe uma forma de controle e condicionamento da educação de Nível Médio evidenciando um fragmento da lógica neoliberal, conforme esclarece Kumar (2020):

A sociedade capitalista e sua escolaridade valorizam o que pode ser transformado em mercadoria através da produção, quantificação, marketing e consumo. A ênfase neoliberal em padrões, medidas, exames, notas, controle, regulamentação e previsibilidade é a própria manifestação de positivismo e comportamentalismo - os aspectos filosóficos e fontes psicológicas por trás de toda a mania em torno de testes e comparações. (tradução nossa)<sup>14</sup>

Vale ressaltar, ainda, que no processo legislativo normal, a casa legislativa tem o poder de derrubar o veto imposto pelo chefe do Poder Executivo impondo a vontade do órgão colegiado; todavia, no caso do dispositivo ora analisado, não há essa possibilidade, conferindo ao Ministro de Estado da Educação poder exclusivo para homologar ou não a inclusão de novos

<sup>14</sup> Capitalist society and its schooling give value to what can be commodified through production, quantification, marketing, and consumption. The neoliberal emphasis on standards, measures, examinations, grades, control, regulation, and predictability is the very manifestation of positivism and behaviourism—the philosophical and psychological sources behind all the mania around testing and comparison. (KUMAR, 2020, p. 236)

componentes obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular. De certa forma, esse mecanismo poderá ser um utilizado para moldar a educação nacional de acordo com a política de governo em detrimento de uma política de estado.

**Quadro 9: Quadro comparativo do texto original do Art. 26 da Lei n.º 9.939/1996 e alterações**

<p>Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)</p> <p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p> <p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil, observado, na educação infantil, o disposto no Art. 31, no ensino fundamental, o disposto no Art. 32, e no ensino médio, o disposto no Art. 36. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> <p>§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.</p> <p>§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.</p> <p>§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010)</p> <p>§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> <p>§ 2o O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.</p> <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Redação dada pela Lei nº 10.328, de 12.12.2001)</p> <p>§ 3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)</p> <p>§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p> <p>VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)</p>
--

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.278, de 2016)

§ 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. (Incluído pela Lei nº 12.608, de 2012)

§ 7º A Base Nacional Comum Curricular disporá sobre os temas transversais que poderão ser incluídos nos currículos de que trata o caput. (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais. (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o caput deste artigo, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014)

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (Redação dada pela Lei nº 14.164, de 2021)

§ 9º-A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput. (Incluído pela Lei nº 13.666, de 2018)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, ouvidos o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e a União Nacional de Dirigentes de Educação – Undime. (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Fonte: Quadro comparativo de nossa autoria com base nas leis: Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.328/2001, Lei nº 10.793/2003, Lei nº 11.769/2008, Lei nº 12.287/2010, Lei nº 12.608/2012, Lei nº 12.796/2013, Lei nº 13.006/2014, Lei nº 13.010/2014, Medida Provisória nº 746, de 2016, Lei nº 13.415/ 2017 e Lei nº 14.164, de 2021.



### 4.3 ANÁLISES – ARTIGO 03

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

*“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:*

- I - linguagens e suas tecnologias;*
- II - matemática e suas tecnologias;*
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;*
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.*

*§ 1º 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.*

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

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

*§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.*

*§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.*

*§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.*

*§ 7º 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.*

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

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.” (BRASIL, 2017)*

O artigo 3.º da Lei 13.415/2017 incluiu o artigo 35-A no texto da Lei n.º 9.394/1996. Com quatro incisos e oito parágrafos, o referido dispositivo, em sintonia com o artigo 210 da

Constituição Federal de 1988<sup>15</sup>, determina que os direitos e os objetivos de aprendizagem referentes ao Nível Médio serão fixados pela Base Nacional Comum Curricular em quatro áreas do conhecimento a serem disciplinadas, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Silva (2018) explica que a normatização da BNCC encontra fundamento na Lei n.º 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio de 2014/2024 (p.05).

O referido disposto legal traz no seu “caput” a expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” sinalizando que a estrutura a ser seguida pela Base Nacional Comum Curricular poderia estar assentada sobre a pedagogia das competências. Entretanto, a dúvida perdura somente até o artigo seguinte, quando no parágrafo primeiro do artigo 36<sup>16</sup> o legislador determina expressamente que a organização das áreas de conhecimento e suas respectivas competências e habilidades deverá ser feita obedecendo aos critérios de cada sistema de ensino. Neste sentido, o texto da BNCC, aprovado e publicado oficialmente no site do Ministério da Educação, declara categoricamente a adoção da pedagogia das competências como base norteadora das orientações pedagógicas:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

(...)

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Ramos e Paranhos (2022) fazem um breve retrospecto das recentes reformas educacionais brasileiras e observam que, no contexto do governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), as reformas educacionais implementadas tiveram como centro articulador a pedagogia das competências, impulsionadas pelo Programa de Internacionalização de Avaliação dos Estudantes – PISA<sup>17</sup>, fazendo com que “os representantes do

<sup>15</sup> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

<sup>16</sup> § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

<sup>17</sup> PISA – Programme for International Student Assessment

capital” remodelassem a educação nacional buscando a formação necessária e adequada a “lógica de acumulação flexível” (p.79). Acerca da contextualização história, as autoras esclarecem ainda:

De fato, os anos de 1990 sintetizam um novo tipo de sociabilidade capitalista que tem uma reestruturação no plano produtivo implicando novas bases técnico-científicas e novos modelos de gestão do trabalho; no plano econômico e político, a hegemonia é do neoliberalismo; e no plano cultural, dos ideários da pós-modernidade. A combinação dessas dimensões leva a uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à desregulamentação e à precarização do trabalho. Sob essa lógica, as visões conservadoras aliadas aos interesses do capital viram a necessidade de reformular a educação de maneira a alinhá-la a esses princípios. A função da escola torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A ‘chave’ para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno (RAMOS; PARANHOS, 2022, p. 79)

A escolha do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, da pedagogia das competências como concepção norteadora da reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei n.º 13.415/2017, objeto da presente análise, pode ser compreendida tomando como base a tese sustentada por Ramos (2006). Segundo ela, a questão adentrou na educação brasileira debatendo a educação profissional de nível técnico e, em pouco tempo, estendeu-se para toda a educação básica. Observou-se, em vários países, em especial naqueles de capitalismo avançado, um descompasso entre os profissionais oriundos da educação profissional tecnológica e as necessidades contemporâneas da produção capitalista, pois estes profissionais demonstravam dificuldades em assimilar as novas tecnologias e a dinâmica cada vez maior dos processos de produção. O fato é que a reestruturação produtiva acelerou o avanço tecnológico e o mercado de trabalho passou a exigir profissionais cada vez mais flexíveis, especializados e com aptidão para se adaptar rapidamente às constantes modificações do processo produtivo. Os processos de formação, que até então se pautavam em profissões bem definidas, mostraram-se insuficientes e inadequados frente à flexibilidade exigida nos novos postos de trabalho, passando a ser duramente questionados, conforme a autora:

Essas dimensões da qualificação são agora fortemente questionadas: o sistema de classificação, carreira e salários baseado nos diplomas, portanto em profissões bem definidas, seria inadequado à instabilidade das ofertas de emprego e a uma gestão flexível no interior das organizações. Isto porque a qualificação repousa sobre os repertórios relativamente estáveis: os postos de trabalho, cuja classificação é determinada de maneira estática; o diploma e a profissão, cuja posse é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados. (RAMOS, 2006, p. 61/62)

Diante do impasse, o questionamento da concepção de formação profissional foi inevitável, colocando em debate o conceito de qualificação associado à busca por um diploma e à consequente habilitação profissional a carreiras com certa estabilidade na esfera social:

Com isto, a dimensão conceitual da qualificação, que remete à formação teórica e aos diplomas que validam essa formação, é colocada em questão. Em outras palavras, a relação formação-emprego é tencionada pela distância entre objetivos econômicos e recursos promovidos pelas experiências educativas. (RAMOS, 2006, p. 62)

A formação profissional passou a ser associada à ideia de competência, mais especificamente na dimensão experimental ou prática, de modo que as exigências referentes à qualificação profissional se voltaram para as habilidades práticas efetivamente demonstradas, enfatizando o saber-fazer; assim, a noção de competência passou a ser o saber-fazer algo de modo satisfatório. Surgindo em clara oposição ao conceito de qualificação, a nova proposta de privilegiar as competências individuais implicava não apenas na aptidão demonstrada por um indivíduo na realização de uma tarefa específica ou em atender a todos os requisitos exigidos para uma vaga de emprego com a mais elevada qualificação, mas também na capacidade de se adaptar a novas condições de trabalho de acordo com as necessidades dos processos produtivos.

Acerca da temática, Bourdieu (2015) observa que esta alteração conceitual constitui uma estratégia implementada pelos detentores do poder econômico para suprimir a autonomia, a estabilidade e as garantias econômicas conferidas por uma formação robusta de nível superior materializada pelo diploma e a pela profissão. Nas palavras de Ramos (2006), “o diploma e a profissão, cuja possessão é a combinação de direitos precisos e duráveis e não podem ser questionados” (p.62); tal estabilidade acabou por criar, assim, um entrave, não apenas para as novas dinâmicas produtivas, mas especialmente para o aumento da lucro – “(...) ora, tal relação é, a cada momento o objeto de uma luta, na medida em que vendedores de trabalho tentam “valorizar seus diplomas”, enquanto os compradores procuram obter, pelo mesmo preço as capacidades que, presume-se, são garantidas por esses diplomas” (BOURDIEU, 2015, p. 152).

Bourdieu (2015) observa ainda que o interesse dos “mestres da economia” não está em fomentar o desenvolvimento de novas competências e habilidades específicas, mas em submeter a autonomia do Sistema de Ensino (SE) aos estreitos interesses do capital:

Os mestres da economia têm interesse em *suprimir o diploma e seu fundamento*, ou seja, *a autonomia do SE*, interessa-lhes a confusão completa entre diploma e cargo. Desejam ter as capacidades técnicas produzidas pelo instrumento de produção de produtores (o SE), sem pagar a contrapartida, ou seja, as garantias que confere a existência de um SE relativamente autônomo (*i.e.*, diploma). O SE não produz competência (por exemplo as capacidades do engenheiro) sem produzir o efeito de garantia-eternizante da competência (o diploma do engenheiro). Os mestres da economia não se interessam pelo diploma que dá aos agentes uma certa liberdade em relação ao sistema econômico. Quanto maior for a autonomia da instância produtora de diplomas

em relação à economia, menor será a dependência do diploma que ela assegura em relação à economia. (BOUDIEU, 2015, p. 152)

O presente trabalho não pretende se aventurar pelos fundamentos históricos da pedagogia das competências, mas apenas trazer alguns apontamentos basilares acerca do tema com o objetivo de fixar as bases para as reflexões com relação à sua opção para servir de fundamento norteador das orientações pedagógicas para a educação de Nível Médio no Brasil. Desse modo, para este momento, é suficiente saber que a pedagogia das competências decorre do fortalecimento de um discurso neoliberal assentado sobre os princípios do individualismo, da competitividade, da desregulamentação e do Estado-Mínimo, apresentando estreita ligação com as teorias neopragmáticas<sup>18</sup> e, assim como elas, não tem compromisso com a verdade, mas sim com fins utilitaristas. Dessa forma, para esta teoria, o conhecimento só tem sentido se estiver associado a um fim prático. Conforme esclarece Ramos e Paranhos (2022):

Identificamos que os fundamentos psicológico e epistemológico da pedagogia das competências eram, respectivamente, o construtivismo e o pragmatismo, filosofia que orientou John Dewey (1958; 1989) na sua proposta da pedagogia nova, porém, com atualizações ou recontextualizações importantes. No caso do ensino médio, as competências cognitivas eram plásticas o suficiente para convergirem com uma abordagem mais atual dos fundamentos do neoconstrutivismo ou do construtivismo radical (VON GLASER-SFELD, 1998) e do neopragmatismo (DOLL JR., 1997), para o qual essas competências se desenvolvem mediante o encontro e o confronto de narrativas. Já na educação profissional, a lógica pragmática que confere sentido às competências deixou entrever seus desdobramentos ainda mais retrógrados, que são o condutivismo e o tecnicismo (RAMOS, 2001; 2010) (RAMOS e PARANHOS, 2022, p. 81)

O fato é que as teorias e as reformas educacionais que efervesceram na década de 1990<sup>19</sup> tinham como principal objetivo atender às exigências do mercado financeiro e promover o equilíbrio fiscal das contas públicas e, para alcançar tais objetivos, permitiu-se o avanço das políticas neoliberais enfraquecendo paulatinamente as pedagogias consideradas contra hegemônicas. Assim, o compromisso da educação nacional passou a ser a preparação dos jovens para ocupar os novos postos de trabalho surgidos com a expansão do mercado capitalista. Entretanto, a responsabilidade de escolha, de preparação e de se manter competitivo para ocupar as referidas vagas de emprego, cada vez mais exigentes, não recai mais sobre o sistema educacional, mas sobre o próprio indivíduo.

---

<sup>18</sup> Como qualquer pensamento, os que compõem a agenda pós-moderna, modismos ou não, transmutam-se no decorrer da história. Assim, se é difícil conceber a sobrevivência de um pensamento pós-moderno tal como manifesto por seus primeiros representantes – que, de modo geral, asseveravam a derrota do projeto iluminista de emancipação, a mentira do progresso histórico, a fragilidade do sujeito, a impossibilidade da verdade, a negação do real, a recusa de fundamentos, rejeitavam as grandes narrativas, denunciavam a ciência e a racionalidade ocidental como imbricadas à estrutura de poder, à razão instrumental e à dominação –, é nítida a sobrevivência de facetas da agenda pós-moderna como, por exemplo, suas vertentes culturalistas e neopragmáticas. (MORAES, 2004, p. 340)

<sup>19</sup> Apenas à título de exemplo, podemos citar o Decreto nº 2.208/1997 e as Portarias nº 646/1997 e nº 1005/1997, que implantaram a Reforma na Educação Profissional.

É neste contexto que surge a pedagogia das competências no Brasil, fundada nos princípios do individualismo, da competição e da menor onerosidade para o Estado, típicos do neoliberalismo, impondo um modelo educacional que tem como principal objetivo formar indivíduos de acordo com as exigências do mercado e desenvolver neles comportamentos flexíveis que os permita se adaptar rapidamente às novas condições acompanhando as necessidades do processo produtivo.

A preocupação central das políticas que tem este marco conceitual não é tanto o desenvolvimento de sistemas externos às instituições formativas, mas a construção de mecanismos de diálogo que aproximem os sujeitos sociais do mundo produtivo e que permitam a construção de referenciais (mais do que normas) a partir dos quais podem-se redesenhar e atualizar os processos formativos. Desta forma, parte-se da institucionalidade existente, explorando formas de aproximação com o mundo do trabalho, a fim de atualizar e flexibilizar a oferta de formação profissional inicial com a formação contínua, incorporando novos âmbitos de aprendizagem e novas tecnologias (RAMOS, 2006, p. 79/80)

Silva (2018) observa que o objetivo central da pedagogia das competências está em preparar mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho, deixando a elaboração do currículo escolar submissa ao controle desse mercado, produzindo assim uma formação direcionada e instrumentalizada, voltada para a adaptação dos indivíduos:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia. (SILVA, 2018, p. 11)

Nesse ponto, faz-se imprescindível abrir um parêntese para frisar que não há qualquer problema em observar as necessidades do mundo do trabalho, considerando os constantes avanços tecnológicos e as necessidades cada vez mais específicas dos processos produtivos, para a construção de um currículo que reflita com maior fidelidade as características e o momento histórico em que vivemos. Os avanços científicos, a melhoria das condições de vida, a preservação e reconstrução de tantos biomas, enfim, tantas outras questões que poderiam ser enumeradas aqui, prescindem de pessoas com capacidade de dialogar com as novas ferramentas e linguagens e avançar com elas na construção de um mundo livre das mazelas decorrentes das desigualdades sociais. Contudo, não é possível considerar como benéfica uma reflexão que reduza todo o processo de formação intelectual humana a uma linha de montagem fabril destinada a produzir peças de reposição para um sistema que tem como objetivo principal a acumulação de riquezas.

A noção de competência direciona a elaboração dos currículos escolares para atender às necessidades momentâneas do mercado de trabalho e acabam por conferir uma formação que privilegia a adaptação dos indivíduos em detrimento de uma formação que lhes confira autonomia. Nas palavras de Silva (2018), prepondera “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (p.11). O fato é que o indivíduo que se forma ou se constitui, enquanto sujeito pensante, sobre uma base conceitual cuja lógica é a adaptação à sociedade e a suas prescrições ditadas pelos interesses econômicos, dificilmente terá condições de romper com este sistema em busca de sua autonomia. Assim, é muito provável que perca o protagonismo de sua história, de suas vontades e de seus sonhos, passando a ser mais um indivíduo tangenciado coletivamente pelos interesses do grande capital. Nesse sentido, adverte-nos Freire (2018):

As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fê, domesticado e acomodado: já não é *sujeito*. Rebaixa-se a puro *objeto*. Coisifica-se. (FREIRE, 2018, p. 60/61)

Na perspectiva de Paulo Freire, a educação deve levar o homem a transcender os limites da mera existência material por meio de um processo de conscientização que consiste em sua “auto-inserção crítica na realidade” (FREIRE, 1979, p.45) e, assim, constituir-se como autor da história que ajuda a escrever direcionando livremente os rumos de sua vida. “Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte” (FREIRE, 2020, p.76). Neste sentido, Bauer (2008) esclarece que, na perspectiva do pedagogo, as concepções teóricas pautadas no mecanicismo e objetivismo, característica da formação fundamentada em competências, impedem que o homem transforme a realidade que o cerca pelo fato de não ter consciência dela diretamente.

O principal argumento de Paulo Freire, na rejeição de tais concepções teóricas, está centrado na identificação de que o ser humano não é encarado como sujeito de sua própria ação. A visão objetivista é absurda, esbraveja Paulo Freire, pois sendo o ser humano uma réplica da realidade, a ação humana significaria a realidade transformando-se a si própria. (BAUER, 2008, p. 47)

Freire (1979) adverte-nos ainda que uma proposta educacional deve libertar o educando, fornecendo-lhe as condições necessárias para que desenvolva consciência e atitude crítica frente as questões que o cercam e não o submeter:

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p. 19)

Dessarte, tomando como base o pensamento de Paulo Freire, a educação somente é instrumento de libertação do homem quando o leva a desenvolver tomada de consciência e atitude crítica, caso contrário será apenas mais um meio de domesticá-lo. Já a premissa que fundamenta a pedagogia das competências, conforme demonstrado por Ramos (2006) e Silva (2018), é a de que a educação deve formar cidadãos preparados para atuar no mercado de trabalho e atender às exigências cada vez mais dinâmicas e específicas do processo de produtivo e, por este motivo, produz-se uma educação administrada e suscetível ao controle do próprio mercado, desencadeando um processo formativo voltado para a adaptação e para o condicionamento dos educandos. Confrontando o pensamento freiriano e a pedagogia das competências, é possível observar que as propostas se posicionam antagonicamente, uma vez que o pensamento freiriano propõe uma postura crítica do educando diante da realidade, enquanto a pedagogia das competências oferece um processo de adaptação deste educando para se conformar com a realidade.

No mesmo sentido, Ramos e Paranhos (2022) afirmam, analisando a reafirmação da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio, inserida pela Lei n.º 13.415/2017, que este conceito fere a concepção de formação integral proposta pelo Ensino Médio Integrado, pois para este “a competência equivaleria a busca de pessoas capazes de atuar produtivamente em sociedade, orientadas por conhecimentos científicos, éticos e estéticos apreendidos criticamente” (p.84), ao passo que a noção de competência “conduz o/a estudante ao praticismo e ao espontaneísmo” (idem). Os autores esclarecem ainda que a utilização da palavra competência no plural promove o deslocamento da finalidade da educação posicionando-se antagonicamente à proposta de formação omnilateral, restringindo seu significado ao desempenho dos educandos em situações específicas, conforme se observa no trecho que segue:

Uma compreensão da competência como potencial criado do humano exigiria distinguir o uso da palavra no singular e no plural. Enquanto seu uso no singular implica relacionar competência à formação omnilateral, como acabamos de fazer, é no plural que a palavra se torna referência de organização curricular, promovendo o deslocamento das finalidades da educação para o âmbito psicológico e resumindo seu significado a desempenhos e condutas a serem demonstradas pelas pessoas em determinadas situações. O resultado do processo pedagógico conduzido nesses termos, como destacamos, é o relativismo quanto aos conhecimentos, o tecnicismo metodológico e o condutivismo nas aprendizagens. (RAMOS e PARANHOS, 2022, p. 84)



Ramos e Paranhos (2022) concluem que a concepção de Novo Ensino Médio, inserida pela Lei n.º 13.415/2017, deve ser severamente combatida, uma vez que a proposta trazida aliena o educando da própria realidade:

Concluimos, assim, sobre a necessidade de contrapor radicalmente a concepção do 'Novo' Ensino Médio à do Ensino Médio Integrado. Enquanto a primeira é ontologicamente referenciada no homem econômico, baseada epistemologicamente no pragmatismo, culturalmente na pós-modernidade e politicamente, no neoliberalismo, a segunda se fundamenta na ontologia materialista histórica dialética. O ser humano é social e histórico, e a realidade é contraditória. A atividade objetiva e transformadora do ser humano implica, necessariamente, o conhecimento da realidade que se busca transformar e das necessidades que movem tal transformação. Para tanto, é necessário superar o plano prático-empírico da atividade humana, contexto da prática utilitária imediata e seu correspondente senso comum, que simplesmente coloca as pessoas em condições de se orientar no mundo e familiarizar-se com ele, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade. (RAMOS e PARANHOS, 2022, p. 85)

Assim, com fundamentado em todo o exposto, podemos considerar que o homem é um ser social e histórico e, como tal, constitui-se à medida que age objetivamente no mundo para transformá-lo. Por esse motivo, necessita desse processo dialético com o real para formar-se. Em contrapartida, a concepção de Novo Ensino Médio, inserida pela Lei n.º 13.415/2017, traz a pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação desta etapa tão importante de formação, pedagogia esta que tem como base conceitual a adequação à lógica do mercado e a adaptação à sociedade por meio de uma confusa noção de cidadania. Desse modo, a lógica conceitual trazida pela noção de competências impede que o homem desenvolva uma de suas características ontológicas, ou seja, a transformação da realidade por sua ação objetiva, devido a ficar condicionado a se adequar à realidade que lhe é imposta.

A educação deve levar o educando à emancipação por meio de uma atitude crítica frente às contradições do cotidiano e, por meio de sua ação objetiva, transformar a realidade assumindo o protagonismo de sua história. Limitar a condição humana a mero passageiro de sua própria jornada é ceifar a essência de sua humanidade, pois é no contato direto com a realidade, criando e recriando, que o homem se faz homem. Formar pessoas incapazes de dialogar criticamente com a realidade, tangenciáveis e conformadas, é criar uma casta de autômatos. A pedagogia das competências, inserida pela Lei n.º 13.415/2017, afasta-se da proposta de formação integral na medida em apresenta como referência o homem econômico e, em vista disso, propõe uma formação de adaptação às condições sociais e ao mercado de trabalho. Afasta-se, quando tira do alcance dos educando a realidade social e econômica em que ele se encontra inserido, ocultando o conjunto de forças que mantém a estrutura social desigual em benefício de um

pequeno grupo de pessoas. Afasta-se, ainda, no momento em que suprime a tomada de consciência e a atitude crítica do educando, que o fariam questionar as estruturas, para impor-lhe uma educação utilitária, imediatista e limitada ao senso comum que promove a adaptação do indivíduo em prejuízo da emancipação.

#### 4.3.1 Análises – Artigo 03 - § 1.º

*§ 1º 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.*

O §1.º do artigo 35-A determina que as instituições e sistemas de ensino observem rigorosamente as disposições da Base Nacional Comum Curricular, bem como a realidade local ao definirem a parte diversificada de seus currículos conforme prevê o artigo 26 da LDB/1996<sup>20</sup>. O objetivo principal deste dispositivo é criar uma harmonia entre os currículos escolares fazendo com que todos eles caminhem para o mesmo objetivo. Embora este parágrafo pareça uma repetição do artigo 26, ele reafirma a BNCC como documento norteador da educação de Nível Médio.

Uma leitura isolada desse dispositivo poderia levar o leitor a concluir que esta alteração estaria aproximando a educação de Nível Médio à proposta de formação integral, uma vez que determina expressamente que a parte diversificada dos currículos deverá observar, além da BNCC, o contexto histórico, cultural, econômico, social e ambiental de cada região, fazendo com que os currículos se aproximem cada vez mais da realidade local e cultural do educando. Possibilitar que cada sistema de ensino e cada estabelecimento escolar tenha a possibilidade de incluir em seus currículos conhecimentos que guardam íntima relação com a realidade local, trazendo para dentro da sala de aula discussões que dizem respeito à vida cotidiana dos educandos é, sem dúvida, um avanço no sentido de uma formação emancipatória.

Entretanto, o §1.º deve ser interpretado a partir do “caput” do artigo 35-A da Lei 9.394/96<sup>21</sup>, sob pena de descontextualizar seu sentido e aplicação. O referido artigo assevera

---

<sup>20</sup> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

<sup>21</sup> Neste ponto é imprescindível esclarecer, de modo sucinto, que o texto normativo é composto de artigo, parágrafos, incisos e alíneas. Os artigos, representados por números ordinais, descrevem a norma geral para um determinado assunto. Os parágrafos, representados pelo símbolo “§” seguindo do número ordinal, são dos desdobramentos do tema tratado no artigo, podem trazer exceções à norma geral, limitando ou ampliando a sua incidência. Os

que os direitos e os objetivos de aprendizagem serão definidos pela Base Nacional Comum Curricular. A utilização da expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” sinaliza que a estrutura a ser seguida pela Base Nacional Comum Curricular deveria estar assentada sobre a pedagogia das competências. O texto da BNCC, aprovado e publicado oficialmente no site do Ministério da Educação, afirma categoricamente a adoção da pedagogia das competências como base das orientações pedagógicas. Desse modo, todos os dispositivos inseridos no artigo 35-A devem, necessariamente, ser interpretados à luz da pedagogia das competências.

Conforme justificado anteriormente, a pedagogia das competências tem como base conceitual a adequação do educando à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma distorcida noção de cidadania, promovendo uma formação voltada para a adaptação em prejuízo da emancipação. A lógica de adaptação impõe ao educando um sensível obstáculo no desenvolvimento de uma consciência crítica, visto que a realidade social e econômica é retirada de seu alcance, impedindo que ele tenha clara percepção do conjunto de forças que mantém a estrutura social e econômica desigual em benefício de poucos. Essa mesma lógica transforma a educação em um processo de formação utilitarista, apregoando que todo o conhecimento a ser trabalhado deve ter uma utilização prática e imediatista, em que o conhecimento deve ser útil no momento presente. É possível observar ainda que a noção de competência impossibilita a prática de uma característica ontológica do homem que é a transformação da realidade por meio de sua ação consciente e objetiva, pois, além de propor uma lógica de adaptação, impede o contato com a realidade, impossibilitando a formação de consciência crítica. Assim, a pedagogia das competências apresentada pela Lei n.º 13.415/2017 como base norteadora de toda ação pedagógica para a educação de Nível Médio não caminha na direção de uma formação integral.

Desse modo, interpretar o §1.º do artigo 35-A inserido no texto da LDB/1996 por meio da alteração feita pela Lei n.º 13.415/2017 é fazê-lo à luz da pedagogia das competências. Isso implica que a parte diversificada dos currículos a ser completada pelos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares deverá observar, além das características regionais, culturais, históricas, ambientais, sociais e econômicas elencadas pelos artigos referenciados, a relevância de tais conhecimentos para o preenchimento dos postos de trabalho disponíveis naquele momento,

---

incisos, representados por números romanos, são desdobramentos do artigo ou do parágrafo e trazem uma lista com o objetivo de completar o artigo ou parágrafo. As alíneas, representadas por letras minúsculas dispostas em ordem alfabética, representam o desdobramento dos incisos ou dos parágrafos, enumeram condições ou requisitos, cumulativos ou excludentes, que devem estar presentes na situação. Assim, a interpretação destes dispositivos deve ser feita a partir da norma com maior abrangência. O artigo deve ser interpretado como parte integrante de uma lei, o parágrafo como parte de um artigo e assim sucessivamente.

direcionando, assim, para escolhas utilitaristas, imediatistas e direcionadas pelo mercado de trabalho.

Não se pretende desprezar por completo a imperiosidade do fator econômico na escolha da parte diversificada dos currículos, posto que ele permeia todas as relações sociais contemporâneas; no entanto, a parte diversificada tem como principal objetivo valorizar as manifestações sociais e culturais da região e das comunidades onde as escolas estão localizadas e, por esse motivo, deveriam estar protegidas das pressões mercantilistas, sob pena de serem prestigiadas apenas as manifestações interessantes ao setor produtivo. Observe-se ainda que por força da noção de competências os currículos escolares para o Nível Médio foram elaborados integralmente com o objetivo de atender às demandas do setor produtivo sob a falácia de melhor empregabilidade e protagonismo juvenil; assim, a parte diversificada poderia ser destinada para uma formação menos comprometida com uma formação utilitarista e mais comprometida com uma formação humanista.

Para Freire (2020), a educação deve levar o educando a um contato profundo com a realidade em que se encontra inserido, tomando contato com sua história, com a história de sua gente, com a cultura e com os costumes do lugar em que vive, pois é através desse diálogo com mundo que o educando desenvolve a consciência de que é um ser histórico com um compromisso histórico. “Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (p. 98). Essa relação confere ao educando a compreensão de ser parte de um todo que o constrói enquanto homem à medida que é recriado por ele. Na sequência, o autor afirma ainda que: “A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado solto, desligado do mundo, assim também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (idem).

Portanto, a possibilidade de limitar a parte diversificada dos currículos escolares a atividades meramente utilitaristas e direcionadas pelo mercado poderá impedir os educandos de estabelecer um contato direto com as manifestações genuinamente culturais de sua região, impedindo-os de conhecer os acontecimentos e os fatos históricos impregnados nessa cultura, fazendo com que desconheçam as próprias origens. O desconhecimento da realidade local possivelmente conferirá ao educando a falsa impressão de que homem e o mundo são duas realidades diferentes e incomunicáveis e, por esse motivo, ele estaria fadado à adaptação. A internalização da referida lógica de adaptação e impossibilidade de contato com a realidade histórica, cultural, social e econômica inviabilizam a emancipação do educando e a transformação das estruturas, característica ontológica do homem. Nesse sentido, Freire (2020) adverte:

Basta, porém, basta que os homens estejam proibidos de ser mais para que a situação objetiva em que tal proibição se verifica seja, em si mesma, uma violência. Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser *mais*. (FREIRE, 2020, p. 58)

O questionamento que se faz a partir da alteração trazida pelo §1.º do artigo 35-A da Lei n.º 13.415/2017 é acerca da real valorização das manifestações sociais e culturais de cada localidade, uma vez que a interpretação desse dispositivo, em harmonia com os demais dispositivos da LDB/1996 e da Base Nacional Comum Curricular, implica necessariamente em uma compreensão utilitarista, imediatista e direcionada ao mercado, acerca da parte diversificada dos currículos

Assim, indaga-se: a parte diversificada estará realmente atendendo a função para que foi criada? Quais manifestações culturais, sociais e históricas serão contempladas pela parte diversificada dos currículos? Serão implementadas apenas atividades direcionadas à economia local?

#### 4.3.2 Análises – Artigo 03 - § 2.º

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

O parágrafo segundo do artigo 35-A, inserido no texto da LDB/1996 pela Lei n.º 13.415/2017, determina que a Base Nacional Comum Curricular deverá incluir na educação de Nível Médio práticas e estudos de educação física, arte, sociologia e filosofia. Embora saibamos de longa data que tais conteúdos são imprescindíveis para o exercício da cidadania, conforme prevê o artigo 22 da LDB/1996<sup>22</sup>, a presente alteração não lhes confere atenção condizente com sua importância, posto que o texto legal não dá a estes conteúdos o status de disciplina obrigatória. A utilização da expressão “estudos e práticas” deixa uma lacuna acerca do modo como tais áreas do conhecimento humano serão inseridas nos currículos escolares, pois, embora sua inserção tenha caráter obrigatório, o modo como isso ocorrerá não ficou claro.

É possível observar que algumas escolas mantiveram em seus currículos as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia, porém elas não aparecem mais como disciplinas

<sup>22</sup> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

obrigatórias para os currículos de Nível Médio. Notadamente, filosofia e sociologia foram prestigiadas como disciplinas obrigatórias pela Lei n.º 11.684, de 02 de junho de 2008, que incluiu o inciso IV no artigo 36 da LDB/1996<sup>23</sup>; contudo, o referido inciso teve seu texto alterado pela Lei n.º 13.415/2017 e as disciplinas deixaram de ser obrigatórias. A disciplina de artes, apesar de ter sua obrigatoriedade conferida também pelo parágrafo 2.º do artigo 26 da LDB/1996, não aparece como disciplina, o que leva a crer que será igualmente diluída dentro de outra disciplina específica ou em algum projeto interdisciplinar, podendo ainda aparecer como disciplina em algum dos itinerários formativos de que trata o artigo 36 da LDB/1996.

Ferretti (2018) cita a fala de Maria Helena Guimarães Castro, Secretária Executiva do Ministério da Educação e Cultura e uma das principais responsáveis pela Reforma do Ensino Médio, ao ser questionada durante uma entrevista para a revista Nova Escola em 03.01.2017 acerca da obrigatoriedade das referidas disciplinas. Na ocasião, ela respondeu: “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar”.<sup>24</sup> Diante da resposta ofertada, o Ferretti conclui:

Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das DCNEM. (FERRETTI, 2018, p. 30)

O autor sugere ainda que, possivelmente, a eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares esteja alinhada “com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa” (p.29). Ferretti (2018) justifica sua conjectura lembrando que a reforma fixou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias para os três anos do Nível Médio, sendo que tais disciplinas são objeto de avaliações internacionais em larga escala como o Pisa<sup>25</sup>. É inconteste a relevância desses conteúdos para a formação humana; contudo, sob a ótica da noção de

---

<sup>23</sup> IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio

<sup>24</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio> - acessado em 25.05.2023.

<sup>25</sup> PISA - Programme for International Student Assessment- é um programa internacional de avaliação comparada aplicado aos estudantes na faixa de 15 anos e tem como objetivo colher informações sobre o desempenho e as condições de aprendizagem desses alunos. Desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e nacionalmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação. O PISA mede a capacidade dos alunos na utilização de seus conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências. (<https://www.oecd.org/pisa/> - acessado em 29.05.2023)

competências, que permeia toda a reforma, eles ganham um peso diferenciado, pois o seu domínio reflete diretamente na aquisição de conhecimentos e, por consequência, no desenvolvimento das competências e habilidades em outras áreas, tendo, portanto, um forte caráter instrumental.

É muito provável que a questão levantada por Ferretti (2018) corresponda à realidade, pois, conforme nos lembra Silva (2018), o desempenho dos estudantes nas avaliações do PISA e no IDEB<sup>26</sup> foram a base do discurso do então governo federal para justificar a necessidade e a urgência da reforma do ensino médio:

Nas audiências públicas realizadas entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017 as justificativas de urgência e do que estava sendo proposto foram apresentadas por integrantes do governo a partir das seguintes ordens de argumentos: “O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes. (SILVA, 2018, p. 03)

Kumar (2019) observa que a valoração cada vez mais acentuada na medição e na comparação, na recompensa, na punição, na corporativização e na comercialização, no campo da educação, são características marcantes das reformas neoliberais. Adverte, ainda, que uma educação norteada por testes é um obstáculo ao desenvolvimento do pensamento crítico e da aprendizagem baseada na reflexão, uma vez que essa concepção enfatiza apenas a capacidade de memorização, uniformizando as respostas e as bases do conhecimento, dificultando, assim, a manifestação do pensamento divergente e a contextualização do conhecimento.

Uma educação orientada para os testes mina as possibilidades de um ambiente de ensino e aprendizagem baseado no pensamento crítico e na reflexão. As concepções instrumentais do ensino que o ligam à preparação para testes padronizados promovem uma ênfase na uniformidade das respostas em vez de um pensamento criativo e divergente; esperam uma aprendizagem baseada na memória e orientada para o desempenho em vez de uma compreensão profunda; e impõem concepções homogêneas e padronizadas da natureza do conhecimento em vez de apreciarem as bases diversas, contextuais e culturais do conhecimento. (KUMAR, 2019, p. 214, tradução nossa).<sup>27</sup>

<sup>26</sup> IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) - É um indicador de resultado mantido pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, criado em 2007 com o objetivo de mensurar a qualidade da educação básica por meio da avaliação dos conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). É um importante condutor de política pública na busca da qualidade da educação. (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb> - acessado em 02.06.2023)

<sup>27</sup> Uma educação orientada para os testes mina as possibilidades de um ambiente de ensino e aprendizagem baseado A test-driven education undermines the possibilities of a critical thinking and reflection-based teaching and learning environment. Instrumental conceptions of teaching that link it to standardized test preparation promote an

No caso, o PISA apresenta-se como uma das grandes ferramentas de adequação e de controle das políticas neoliberais, pois consiste em um sistema de avaliação externa em larga escala que assume papel central na regulação e na avaliação dos serviços públicos, notadamente nos contextos educacionais. Trazendo em seu bojo os conceitos de padronização e de competição, tornou-se o referencial universal de qualidade na educação, fornecendo o diagnóstico comparativo acerca da escolarização e o avanço ou retrocesso das sociedades. Para a sociedade atual, que caminha com as incertezas próprias de nosso tempo, os números fornecidos por tais avaliações conferem um sentimento de segurança e direcionam os programas de governo. No que diz respeito especificamente ao PISA, seria perfeitamente possível tecer aqui vários comentários sobre sua utilização como forma de controle externo ou sobre os critérios utilizados na avaliação e na comparação dos estudantes, cujos números apresentados pecam por não refletir adequadamente a realidade que representam (SILVIA; ORTIGÃO, 2022, p.114), ou ainda, com relação à efetiva utilização dos resultados pelos governos como forma de controle interno. Todavia, nesse momento, o olhar recai sobre a utilização do PISA como estratégia para introdução, no cenário educacional, de uma cultura voltada para o mercado. Conforme esclarece Silva e Ortigão (2022):

Percebe-se, portanto, que o PISA carrega o pressuposto de qualidade como referente universal que também não é discutido. A polissemia que envolve o conceito de qualidade na educação não é tocada, como se existisse desde sempre e para todos um único significado possível. A concepção de qualidade da OCDE é compreendida como qualidade voltada para o mercado de trabalho (Charlot, 2007; Daros, 2013; Ortigão & Pereira, 2016; Popkewitz, 2013), concepção esta que reforça o currículo por competências e habilidades conforme aquelas exigidas pelo mercado. (SILVA e ORTIGÃO, 2022, p. 115)

Silva e Ortigão (2022) observam que o PISA, como o grande programa de avaliação da OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, traz em si as marcas do neoliberalismo, mensurando a contribuição dos sistemas escolares para a competitividade das nações em relação às demandas da economia global. Desse modo, concebe a educação como estratégia de mercado e, conseqüentemente, norteia as avaliações pelos princípios de competitividade, de produtividade e de eficiência instrumental próprios do modelo econômico que a concebeu. Em resumo, o PISA avalia a adequação dos sistemas de ensino à lógica neoliberal.

---

emphasis on uniformity of responses rather than creative and divergent thinking; expects memory-based and performance-oriented learning rather than deep understanding; and imposes homogenous and standardized conceptions of the nature of knowledge instead of appreciating diverse, contextual, and cultural bases of knowledge. (KUMAR, 2019, p. 214).



Nas palavras de Ramos e Paranhos (2022), os programas de internacionalização em larga escala funcionam como “indutor de mudanças no âmbito da educação vislumbradas pelos representantes do capital como necessárias à formação de trabalhadores/as e adequada à lógica da acumulação flexível” (P. 79). Assim, um sistema de ensino adequado, segundo os padrões internacionais de avaliação, terá dificuldades em formar indivíduos preparados para o exercício pleno da cidadania e emancipados, em razão de a base conceitual norteadora de tais padrões ser a lógica da adequação.

A referida lógica, consubstanciada na noção de competências, norteia toda a Reforma da Educação de Nível Médio materializada pela Lei n.º 13.415/2017; assim, a alteração contida no § 2.º do artigo 35-A, embora determine a inclusão de educação física, arte, sociologia e filosofia no currículo de Nível Médio, não o faz enquanto conhecimentos sistematizados, mas apenas na forma de práticas e estudos, promovendo um esvaziamento de tais conteúdos em vista de uma formação de adequação. Nesse sentido, explica Ramos e Paranhos (2002):

Os conhecimentos sistematizados organizados nas ciências, artes, filosofia e linguagens, antes referência da organização curricular, são substituídos por competências a serem desenvolvidas, cuja finalidade precípua é tornar os/as estudantes empregáveis, flexíveis e resilientes. A seleção de conteúdos de ensino orienta-se por tais competências, limitando-se exclusivamente à condição de insumos ou instrumentos para seu desenvolvimento. O resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converte-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica. (RAMOS e PARANHOS, 2022, p. 80)

Ramos e Frigotto (2016), analisando o texto da MP 746/2016 que precedeu a Lei n.º 13.415/2017, lembram que a supressão de determinados componentes curriculares foi prática comum durante o período da ditadura civil-militar e observam que a tendência manifestada pela força ideológica que permeia o texto legal é de supervalorizar os resultados das avaliações em relação à relevância da formação:

Em síntese, o fato de reconhecermos plenamente a relevância incontestada da formação dos estudantes nessas áreas, não torna as demais negligenciáveis. Porém, é isto que faz a contra-reforma, pois a MP retira a obrigatoriedade dos ensinamentos de Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia e estudos da História da África e cultura afro-brasileira, importantes conquistas acrescentadas ao texto original da LDB. Apesar de a obrigatoriedade das duas primeiras ser recuperada no PLC, o mesmo não ocorre com as demais. Assim, salvo se constarem da BNCC – e não sabemos em que perspectiva, face à hegemonia conservadora – seus conteúdos serão negados aos jovens tal como o foram na ditadura civil-militar. Reitera-se com isto, uma tendência: os resultados da avaliação suplantam a importância da própria formação. (RAMOS E FRIGOTTO, 2016, p. 38/39)

Diante dessa breve análise, ficam os questionamentos concernentes à alteração trazida pelo § 2.º do artigo 35-A da Lei n.º 13.415/2017: é possível proporcionar aos educandos uma

formação emancipatória sem abordar de modo sistemático e organizado áreas do conhecimento tão relevantes para uma formação humanista como educação física, arte, sociologia e filosofia? A obtenção de resultados mais positivos nos programas de avaliação internacional dos estudantes como PISA ajudará a formar pessoas capazes de dialogar criticamente com a realidade e aptas para o exercício pleno da cidadania ou criará uma casta de homens alienados da própria história, adaptados à lógica neoliberal e facilmente tangenciáveis?

#### 4.3.3 Análises – Artigo 03 - § 3.º

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

O parágrafo terceiro do artigo 35-A, inserido no texto da LDB/1996 pela Lei n.º 13.415/2017, determina a inclusão do ensino de língua portuguesa e de matemática como componentes curriculares obrigatórios para os três anos do Nível Médio, assegurando, ainda, a utilização da língua materna para as comunidades dos povos originários. A relevância dos referidos conteúdos é indiscutível, uma vez que são indispensáveis na formação humana, bem como para a aquisição e para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. A redação deste dispositivo legal não traz nenhuma novidade para a educação de Nível Médio, pois o ensino de língua portuguesa e de matemática já era uma realidade em todos os anos desta etapa de formação. Porém, o que chama a atenção neste dispositivo é o motivo pelo qual fora elaborado.

Conforme argumentado em relação ao parágrafo segundo deste mesmo artigo, a obrigatoriedade dos referidos componentes curriculares tem como objetivo melhorar o desempenho dos jovens estudantes nas avaliações internacionais como o PISA, por exemplo. Assim, de modo geral, toda organização curricular fora remodelada pela Lei n.º 13.415/2017 com o objetivo de adequar a formação dos estudantes em função da lógica do mercado e como preparação para os exames nacionais e internacionais. Argumenta o então Ministro de Estado da Educação José Mendonça Bezerra Filho, na Exposição dos Motivos n.º 00084/2016/MEC como justificativa para a pertinência e urgência da Reforma do Ensino Médio, que “o IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, porque apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2).”. Bezerra Filho argumentou ainda que, em relação às disciplinas de língua portuguesa e de matemática, os números colhidos no exame de 2015 apresentaram uma queda significativa

no desempenho dos estudantes em relação à proficiência média apresentada em 1995. Para solucionar a situação, o Ministro propõe:

18. Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (EM 00084/MEC/2016)

Acerca da argumentação apresentada para justificar a aprovação da MP n.º 746/2016, Ferretti e Silva (2017) sistematizam os seguintes pontos:

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV n.º 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional”. (FERRETTI E SILVA, 2017. p. 293/394)

Observa-se que, nos extratos selecionados, bem como em todo o referido documento, as preocupações não são relacionadas aos estudantes diretamente, mas aos resultados por eles apresentados junto às diversas avaliações sistematizadas, além das taxas de aprovação, evasão e abandono escolar medidas pelo IDEB. Desse modo, os parâmetros utilizados para definir as dificuldades e as necessidades da educação de Nível Médio no país não levaram em consideração as características particulares das várias regiões e de suas realidades, tampouco considerou as diversas juventudes espalhadas pelo país, mas se limitou a considerar como base norteadora apenas os 20 melhores resultados internacionais dos países participantes da OCDE. Conforme esclarece o próprio Ministro da Educação:

8. O Brasil utiliza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB para avaliar a aprendizagem dos alunos. Esse índice leva em consideração o fluxo escolar (taxa de aprovação, evasão e abandono), a nota da Prova Brasil para ensino fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB para o ensino médio. Na criação do IDEB, o Brasil definiu alcançar o índice 5,2 em 2021 com metas progressivas a cada dois anos. Essa meta está relacionada ao resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. (EM 00084/MEC/2016)

Drago e Moura (2022) observam que os investimentos internacionais na educação têm reflexo na definição das políticas educacionais brasileiras, bem como no conteúdo a ser apresentado nas escolas:

O investimento de organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE na educação implica em sua interferência na definição das políticas educacionais brasileiras e no conteúdo educativo a ser veiculado nas escolas. (DRAGO e MOURA, 2022, p. 361)

O que se questiona nesta breve análise não é a relevância ou o grau de importância do ensino da língua portuguesa e da matemática para o desenvolvimento humano dos estudantes de Nível Médio, mas os motivos que fundamentaram a alteração legislativa e o objetivo que se pretende alcançar com a referida mudança. Condicionar a formação dos estudantes à obtenção de melhores resultados em programas de avaliação internacional promove o esvaziamento do significado do conhecimento partilhado e a precarização da educação como um todo. À medida que o sistema educacional brasileiro se aproxima dos padrões de excelência exigidos pelos organismos internacionais carregados pelo ideário neoliberal, maiores serão as dificuldades na formação de indivíduos preparados para o exercício pleno da cidadania e emancipados, uma vez que a base conceitual que norteia tais padrões é a lógica da adequação.

No que diz respeito à segunda parte do dispositivo, há a garantia da utilização das respectivas línguas maternas pelas comunidades indígenas. Ainda que tal previsão seja de suma importância para a manutenção da cultura e dos costumes dos povos originários, esse dispositivo não trouxe qualquer novidade, na medida em que esse direito é uma garantia constitucional consubstanciada no artigo 210, § 2.º da Constituição Federal:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988)

Assim, apesar da importância para a manutenção das comunidades originárias, a referida previsão apenas reafirma uma garantia constitucional. Vale lembrar que, desde o desembarque dos jesuítas na Bahia, no ano de 1549, acompanhando o primeiro governador-geral Tomé de Sousa, os indígenas receberam todo o empenho dos jesuítas em sua missão de catequizá-los, ensinar-lhes as primeiras letras e imprimir neles traços de civilidade. Obviamente essa questão

deve ser compreendida em seu contexto histórico e cultural, pois os jesuítas, ao chegarem no Brasil, depararam-se com povos nativos e seus costumes peculiares em comparação aos padrões europeus. Movidos pela compreensão de que a fé cristã por eles professada era o único caminho para a salvação das almas e uma vocação universal do ser humano, não tiveram dúvidas: empenharam todas as suas forças para salvar o maior número possível de pessoas, tirando-as daquilo que consideravam, equivocadamente, como obscuridade e ignorância (ARANHA, 2006, p. 227). Contudo, ainda que façamos a leitura histórica sob essa ótica, não podemos simplesmente ignorar o fato de que o trabalho da Companhia de Jesus foi violento em relação à cultura dos povos originários. A imposição de uma cultura letrada, de um modo de vida diverso e de uma religiosidade estranha à até então praticada sufocou violentamente o modo de vida dos indígenas (NUNES, 2000, p. 14).

De Matos (2020) afirma que apesar da expulsão dos jesuítas em 1759, pelo então primeiro-ministro de Portugal, o marquês de Pombal, pouca coisa se alterou para as comunidades originárias que tiveram suas terras expropriadas e suas culturas, línguas e costumes submetidas a um processo “civilizatório”. A educação escolar indígena no Brasil somente começou a tomar forma em meados da década de 1970, quando surgiram algumas mudanças no sentido de permitir a utilização da língua indígena materna nas salas de aula. Todo o esforço nesse sentido resultou na aprovação do Estatuto do Índio, Lei 6.001/1973, que garantiu a criação de um sistema de ensino direcionado exclusivamente para a escolarização dos indígenas com estruturação diversa daquela oferecida para o restante da sociedade, assegurando assim o atendimento das necessidades específicas das comunidades indígenas. Posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o direito de livre manifestação de suas crenças, tradições e língua ficaram garantidos pelo parágrafo 2.º do artigo 210, citado anteriormente. O referido dispositivo constitucional assegurou ainda a educação específica, bilíngue, diferenciada e intercultural para as comunidades originárias. No mesmo sentido, a LDB (Lei n.º 9.394/96) consolidou no inciso I do artigo 78<sup>28</sup> a obrigatoriedade da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, a fim de tentar resgatar o arcabouço cultural que havia se perdido. Por fim, a Lei n.º 13.415/2017 insere o parágrafo terceiro no artigo 35-A da LDB/1996, trazendo na segunda parte a garantia da utilização da língua materna pelas comunidades dos povos originários, reafirmando a obrigatoriedade da oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas previstos pelo texto constitucional.

---

<sup>28</sup> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:  
I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; (BRASIL, 1996)

Observando a alteração trazida pela segunda parte do parágrafo terceiro do artigo 35-A, não é difícil concluir que ela caminha no sentido de proporcionar às comunidades originárias uma formação integral, uma vez que garantindo a utilização da língua materna, além do vernáculo oficial, aproxima esses indivíduos de suas origens históricas, reafirmando o valor de seus costumes, tradições e organização, dando-lhes suporte para apreciar e compreender a realidade que lhes é apresentada a partir da consciência de quem são historicamente. Essa condição facilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e os coloca em condições de dialogar diretamente com a sociedade e com suas imposições, garantindo, assim, a sobrevivência da cultura de seu povo.

#### 4.3.4 Análises – Artigo 03 - § 6.º

*§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.*

O § 6.º determina que serão estabelecidos pela União os padrões de desempenho para o ensino de Nível Médio, os quais servirão como referência para os demais processos nacionais de avaliação. A presente alteração caminha no mesmo sentido dos parágrafos anteriores contidos no artigo 35-A, evidenciando a ideologia neoliberal que permeia todo o texto da Lei n.º 13.415/2017 e a opção pela pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio.

No que concerne a questão da padronização das avaliações, Kumar (2019) salienta que a significativa dependência de fixação de padrões de desempenho e testes constitui uma característica marcante da lógica neoliberal utilizada como estratégia para alcançar o controle do sistema educacional. Segundo o autor, a imposição dos referidos padrões obriga as instituições de ensino a se adequarem ao novo modelo, fazendo com que o principal objetivo passe a ser o bom desempenho de seus alunos nas avaliações; assim, sob a referida lógica, as escolas passam a ser as únicas responsáveis pelo cumprimento das metas estabelecidas de forma impositiva.

Para demonstrar mais claramente os desdobramentos do conceito de padronização e de avaliação de desempenho introduzidos pelas reformas neoliberais, Kumar (2019) apresenta como exemplo a política educacional norte-americana, mais especificamente a Lei Federal “*No Child Left Behind - (NCLB)*”<sup>29</sup>, sancionada pelo presidente George W. Bush em 08 de janeiro

---

<sup>29</sup> “Nenhuma Criança Deixada para Trás” (tradução nossa)

de 2002, que utiliza os resultados dos testes anuais para monitorar o avanço das escolas em relação às metas previamente estabelecidas e, ironicamente, estabelece que as escolas que não lograram êxito em atingir os padrões adequados ficam obrigadas a levantar fundos para providenciar a tutoria de seus alunos. Os referidos aportes financeiros são oriundos, em sua maioria, de empresas e de organizações privadas com fins lucrativos e organizações religiosas, situação que coloca a administração da escola em posição delicada, já que os bem feitores não o fazem de bom grado e acabam por impor condições que visam a seus próprios interesses. Em situação ainda pior ficam as escolas que não atingem as metas estabelecidas por reiteradas vezes e acabam reprovadas. Essas instituições podem ser fechadas, transformando a escola em uma escola charter ou escola de aluguel ou ter uma empresa privada contratada para sua administração. Assim, o desempenho dos alunos nas avaliações de rendimento reflete diretamente na organização financeira e no futuro das próprias escolas, fazendo com que o principal objetivo da escola passe a ser a preparação dos alunos para tais avaliações.

Kumar (2019) observa ainda que defensores do movimento de padronização, apoiados em um raciocínio equivocado, sustentam que os resultados fornecerão à sociedade provas confiáveis e objetivas do aprendizado dos alunos, pois tais procedimentos são baseados em evidências e em parâmetros científicos, sendo estes as únicas fontes de avaliação objetiva, uma vez que a avaliação subjetiva é sempre carregada de pré-conceitos, o que a torna incapaz de avaliar de forma eficaz e precisa os objetivos de ensino e aprendizagem de um aluno. Esse tipo de reflexão gera desconfiança na capacidade dos professores de julgar o desenvolvimento de seus alunos, colocando em xeque uma das principais habilidades do magistério, a avaliação.

O autor frisa, ainda, que o referido sistema intensificou o racismo e a desigualdade na educação norte-americana, posto que a eficácia dos professores, alunos e administração da escola ficaram diretamente ligadas ao resultado obtido nas avaliações, forçando assim as escolas com baixa pontuação a destinar parte de sua verba para a aquisição de livros preparatórios de alto custo para os estudantes de baixa renda com o objetivo de melhorar o rendimento desses alunos nos testes e, conseqüentemente, a pontuação das escolas. Essas instituições, em geral, ficam localizadas em bairros periféricos e atendem as minorias raciais, de modo que o dinheiro que deveria ser utilizado para melhorar as bibliotecas, laboratórios e complementar a formação dos docentes acaba sendo destinado para auxiliar os estudantes em suas necessidades elementares. Em contrapartida, as escolas que servem a população branca de classe média, que pontuam melhor nos testes, conseguem oferecer uma experiência educacional mais robusta e consistente aos seus alunos e, conseqüentemente, continuam alcançando resultados mais significativos nos exames. O fato é que práticas educacionais tão desiguais, ancoradas em fatores raciais

e econômicos, apenas institucionalizam o abismo educacional já existente. “Assim, a padronização intensifica o racismo e preconceitos raciais.” (KUMAR, 2019, p. 240).

Tomando como referência a experiência educacional norte-americana, é possível vislumbrar os desdobramentos da imposição de exames nacionais de avaliação e fixação de padrões de qualidade feitas pelo § 6.º do artigo 35-A. É muito provável que a educação de Nível Médio brasileira passe a ter contornos mais utilitaristas e uma organização curricular direcionada pelos critérios de eficiência e de produtividade tendo como foco principal o êxito nos referidos exames. Por enquanto, não é possível afirmar que a distribuição de verbas para as escolas e instituições de ensino no Brasil terá relação direta com o cumprimento das metas de desempenho estabelecidas pela União, como ocorre na educação norte-americana, porque a legislação pátria não contempla tal situação; contudo, parece um desdobramento compatível com a lógica neoliberal haver mais investimentos para aqueles que demonstrarem maior produtividade.

O que se tem até o momento é uma previsão de fixação pela União de padrões de desempenho para o ensino de Nível Médio, os quais servirão como referência para os demais processos nacionais de avaliação. Tais padrões de desempenho estarão diretamente ligados à noção de competências estabelecida como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio. Assim, as metas a serem alcançadas serão inevitavelmente estabelecidas tendo como referência as necessidades do setor produtivo sob os critérios de eficiência e de produtividade, situação está que acabará por resultar em uma formação de adaptação, utilitarista, imediatista e administrada.

Silva (2018) aponta que a prescrição de competências também busca o controle das experiências das escolas e dos indivíduos nela inseridos por meio de avaliações e padrões de produtividade. Todos são convertidos em alvo das prescrições curriculares; discentes e docentes são submetidos, direta ou indiretamente, à mesma avaliação de desempenho, uma vez que o êxito dos alunos reflete também a eficiência dos professores. Uma formação sujeita ao controle, norteadora exclusivamente por interesses que não dizem respeito aos indivíduos nela inseridos e submissa às conveniências mercantis, é uma formação administrada e não corresponde a uma formação integral, conforme afirma a autora:

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. (SILVA, 2018, p. 11/12)



No mesmo sentido, Ramos e Paranho (2022) ressaltam que as referidas políticas de avaliação em larga escala, pautadas na noção de competências, acabam por se estabelecer como uma fonte reguladora dos currículos, fazendo com que o valor do conhecimento estruturado acabe perdendo o sentido, pois a pedagogia das competências tem como proposta a aquisição de conhecimentos úteis:

Todos esses dispositivos convergem na política de avaliação em larga escala e essa, em última instância, é a reguladora dos currículos, enquanto os parâmetros de elaboração e avaliação forem as competências. O valor do conhecimento estruturado se perde. Se há mecanismos pelos quais se consegue do/a discente desempenhos considerados satisfatórios, por que ensinar conceitos, teorias, conhecimentos sistematizados? Nessas circunstâncias, é mais coerente propor aos/às estudantes situações simuladas, projetos e experiências que os façam buscar seus próprios conhecimentos, observando seus desempenhos e avaliando os resultados, uma vez que o propósito pedagógico se torna a busca de conhecimentos úteis, conforme necessidades. (RAMOS E PARANHOS, 2022, p. 83)

É muito provável que a implantação da política de avaliações em larga escala e a fixação de padrões de qualidade pelo Governo Federal, conforme determina o § 6.º do artigo 35-A, a espelho do que ocorre na educação norte-americana, acentue ainda mais a desigualdade social e o preconceito racial. A equivocada crença em avaliações superficiais baseadas em memorização fomenta a competição e mina a natureza fértil da sala de aula - caracterizada por diversidades de culturas, intelectos e habilidades ativas – além das possibilidades e as potencialidades que ele pode oferecer com ricas experiências de ensino e aprendizagem (KUMAR, 2019, 243). Fixar padrões de desempenho educacional, nos moldes propostos, confere à União o poder de controle sobre os currículos e, conseqüentemente, sobre toda a educação, transformando o processo de ensino e de aprendizagem em uma formação administrada, direcionada e limitada. Kumar (2019) afirma que o poder de controle sobre o currículo, sobre o aprendizado e sobre a avaliação deve ser o domínio dos educadores, não dos políticos, caso contrário ficará subordinado aos caprichos das elites dominantes (IDEM).

Conferir os direcionamentos da educação nacional exclusivamente a qualquer categoria de pessoas possivelmente limitará o processo de ensino e de aprendizado a mera reprodução social, suprimindo seu poder transformador. Uma educação norteadada por testes e padrões de qualidade tem como objetivo o controle e o direcionamento de todo o processo educacional, incentivando apenas as capacidades que atendam a interesses momentâneos do grande capital. Analisando a questão com um olhar freiriano, é possível sugerir que esse modelo de educação será um entrave para o desenvolvimento de uma consciência crítica, uma vez que os currículos serão devidamente adaptados para obter melhores resultados nas avaliações nacionais, privile-

giando a memorização e reduzindo o espaço para as reflexões e para o diálogo. Como argumentado anteriormente acerca das avaliações internacionais, à medida que o sistema educacional brasileiro se aproxima dos padrões de excelência exigidos pelos organismos internacionais carregados pelo ideário neoliberal, maiores serão as dificuldades na formação de indivíduos preparados para o exercício pleno da cidadania e emancipados, pois a base conceitual que norteia tais padrões é a lógica da adequação.

Freire (2018) chama a atenção para a inexperiência democrática brasileira. Segundo o autor, ficaram ausentes da formação oferecida ao povo brasileiro as “condições necessárias à formação de um comportamento participante que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade com as “nossas próprias mãos”” (p.90), enfim, a própria essência da democracia. Tal inexperiência encontra justificativa na história nacional que nasceu em um contexto pouco favorável ao desenvolvimento do sentimento democrático. Aliado a uma colonização fortemente predatória e a um regime escravocrata, não criaram condições para o surgimento de uma mentalidade democrática no homem brasileiro. Enquanto a Europa evoluía democraticamente, o Brasil permanecia apático:

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se fez necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo. (FREIRE, 2018, p. 95)

À medida que a educação caminha no sentido de uma padronização, o processo de ensino e aprendizagem perde o poder de diálogo com as diferentes formas de pensar, habilidades e culturas, ficando automaticamente excluídas da reflexão aquelas situações que não se encontram dentro do padrão estabelecido. Perdendo o a capacidade de dialogar com o diferente, perdemos também a capacidade democrática, pois a democracia tem como essência o diálogo com diferente. Assim, considerando que a preparação para o exercício da cidadania é um dos objetivos da educação nacional, conforme preceitua o artigo 2.º da LDB/1996, e que a cidadania somente pode ser exercida em um estado democrático de direito, a fixação de padrões de desempenho, conforme determina o § 6.º do artigo 35-A, poderá se mostrar como um entrave para a tal finalidade, uma vez que a padronização não aceita as diferenças e a aceitação das diferenças é a essência da democracia. Nesse sentido, a referida alteração poderá nos afastar ainda mais do exercício pleno da democracia. Utilizando a expressão anteriormente citada de Freire (2018), poderá ser um dificultador para a “feitura de nossa sociedade com as “nossas próprias

mãos””, pois a sociedade não será edificada a partir de um processo dialógico em sua essência; somente as mãos daqueles que estiverem dentro do padrão estarão teoricamente aptas para tal exercício, excluindo conseqüentemente as demais.

Por fim, ressalta-se que não há qualquer problema em criar mecanismos com o objetivo de melhorar a educação de Nível Médio, pois há muito a ser melhorado. A imposição de padrões de desempenho não parece uma forma eficaz de solucionar o problema da qualidade desta etapa de formação, uma vez que acentua problemas já existentes como racismo e exclusão social e cria outros, como a submissão dos currículos às conveniências mercantis ou aos interesses políticos, além do descrédito da capacidade de avaliação dos docentes.

#### Quadro 10: Quadro comparativo do texto original do Art. 26 da Lei n.º 9.939/1996 e alterações

<p>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>I – linguagens e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>II – matemática e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>III – ciências da natureza e suas tecnologias; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>IV – ciências humanas e sociais aplicadas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 1º 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 7º 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)</p>
---

Fonte: Quadro comparativo de nossa autoria com base nas leis: Lei n.º 9.394/1996 e Medida Provisória nº 746

## DAS ANÁLISES

Conforme declinado no preâmbulo das análises, debruçamo-nos sobre fragmentos dos artigos 1.º, 2.º e 3.º da Lei n.º 13.415/2017, buscando identificar em que medida as alterações propostas pela reforma se aproximam ou se distanciam de uma proposta de formação emancipatória freiriana. Na construção do referido conceito de formação emancipatória freiriana, relacionamos os pontos de aproximação entre a proposta de formação integral que sustenta a EPT e a proposta de uma educação crítica e emancipatória defendida por Paulo Freire. As análises ficaram restritas aos textos normativos da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (Reforma do Ensino Médio), Lei n.º 9.394 de 20 de janeiro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, sendo, portanto, de caráter documental.

Durante as análises, fora possível observar traços do ideário neoliberal permeando o texto normativo, uma vez que as alterações analisadas, em grande parte, direcionam a educação de Nível Médio para uma formação aligeirada, pragmática, imediatista e controlada. A adoção da pedagogia das competências como princípio pedagógico para a educação de Nível Médio impõe uma submissão dessa etapa de formação às necessidades momentâneas do mercado de trabalho. Dessa forma, direcionam a elaboração dos currículos escolares privilegiando uma formação cuja lógica é a adaptação em prejuízo de uma formação que lhes confira autonomia. A utilização da palavra *competências*, no plural, promove o deslocamento da finalidade da educação posicionando-se antagonicamente à proposta de formação omnilateral, restringindo seu significado ao desempenho dos educandos em situações específicas; assim, o referido modelo educacional tem como principal objetivo formar indivíduos de acordo com as exigências do mercado de trabalho e desenvolve neles comportamentos flexíveis para que se adaptem o mais rápido possível às novas condições, acompanhando as necessidades do processo produtivo.

Assim, embora tenhamos encontrado algumas alterações que caminham no sentido de promover uma educação integral oferecendo subsídios para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos, é provável que elas não consigam se sobrepor à lógica conceitual da noção de competências. Não é possível afirmar categoricamente que as alterações implementadas pela Lei n.º 13.415/2017 apontam na direção oposta a uma formação emancipatória freiriana, tampouco que a ideologia neoliberal é o suporte lógico do texto legal, pois foram analisados apenas excertos de três artigos de um compêndio normativo de vinte e dois artigos, sendo, portanto, leviano fazer qualquer afirmação nesse sentido. Conquanto, o que podemos concluir neste momento é que os fragmentos analisados sugerem em suas proposições a lógica

característica do ideário neoliberal. Sugerem ainda, com maior clareza, a adequação de toda e educação de Nível Médio às necessidades do processo produtivo, mercantilizando a educação de uma das etapas mais importantes do processo de formação dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte

FREIRE (2022, p.76)

Buscamos durante este estudo analisar as alterações trazidas pela Lei 13.415/2017 para a educação de Nível Médio e como essas mudanças se relacionam com uma proposta de formação emancipatória freiriana. Para a realização desta pesquisa, construímos um embasamento teórico traçando inicialmente um breve esboço histórico da educação de Nível Médio no Brasil apontando suas origens, características e modificações ao longo dos anos, trabalho consubstanciado no Capítulo I. Na sequência, buscamos compreender o conceito de educação sob a ótica de Paulo Freire por meio da análise das obras Educação como prática de liberdade (1965) e Conscientização: teoria e prática da libertação (1979). Feita a referida análise, identificamos os pontos de aproximação entre os conceitos de formação omnilateral e a educação na perspectiva de Paulo Freire, bem como a possibilidade da aplicação do projeto pedagógico freiriano como ferramenta para alcançar a formação integral, dando origem ao Capítulo II. No Capítulo III, a partir da leitura das literaturas dos teóricos da Educação Profissional Tecnológica – EPT, como Dante Henrique Moura, Maria Ciavatta, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Paolo Nosella e Mario A. Manacorda, traçamos uma sucinta visão histórica da Educação Profissional Tecnológica, apontando suas origens, objetivos e destacando seu papel singular como mecanismo de resistência e oposição à reificação do homem e suas relações decorrentes do sistema de produção capitalista.

Alicerçados no referido aporte teórico, passamos, no Capítulo IV, à análise da Lei 13.415/2017 e dos dispositivos legais que a precederam buscando identificar em que medida a reforma impactou a educação de Nível Médio em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Devido à quantidade de dispositivos legais na referida lei, à diversidade de temas nela abordados, à profundidade das alterações propostas e ao tempo destinado à conclusão de uma pesquisa de mestrado, optamos por um recorte modesto, restrito a excertos dos três primeiros artigos. Entendemos que estão contidos nestes dispositivos alterações sensíveis em relação à carga horária e à composição curricular para essa etapa de formação.

Na análise dos textos legais selecionados, destacamos em cada fragmento a alteração de maior relevância, a partir dos princípios metodológicos da Análise do Discurso Francesa, tomando a noção de “sentido” de acordo com o pensamento de Michel Pêcheux, com o objetivo de identificar quais alterações se aproximam e quais se distanciam da proposta de formação

emancipatória freiriana, que se assemelha à Educação Profissional Tecnológica – EPT. Considerando que a Análise do Discurso consiste em um modelo de análise textual que transcende a observação da gramática e da linguagem, levando também em consideração o contexto em que o texto foi produzido, os intertextos, seu autor, seu contexto histórico-social e cultural, enfim, as ideologias que permeiam aquele discurso, buscamos durante as análises identificar as ideologias contidas em cada alteração. Contudo, o presente trabalho em momento algum teve a pretensão de aprofundar e detalhar a vertente francesa da Análise do Discurso, tampouco defini-la em comparação com a Linguística ou com a Sociolinguística, pois esse não é nosso objetivo.

Durante as análises, buscamos elementos para responder ao questionamento que motivou a elaboração do presente trabalho identificando em que medida a reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017, avança ou retrocede em relação a uma proposta de formação emancipatória freiriana. Embora a propaganda veiculada junto aos mais diversos meios de comunicação tenha apregoado que a reforma do ensino médio traria a modernização desta etapa educacional, a ampliação da carga horária e a uma formação de melhor qualidade, o que identificamos nos excertos selecionados foi a retomada de um “empoeirado discurso” superado há décadas, mas que ressurge no contexto atual com força singular. Observamos também uma redução significativa da carga horária destinada à aplicação da base comum curricular e a adequação do sistema educacional para construção de uma formação dirigida, controlada e voltada para atender os interesses do mercado de trabalho.

No que tange à retomada de propostas superadas, podemos citar a implantação dos itinerários formativos. Enquanto fazíamos um breve sobrevoo pela história da educação de Nível Médio no Brasil, Capítulo I, pudemos observar que medida semelhante foi proposta pela Reforma Francisco de Campos instaurada durante a Era Vargas (1930-1945), na qual, dentre outras alterações, propunham-se três opções de formação direcionada aos cursos superiores e ao ensino profissionalizante. Apesar das contribuições para a referida etapa de formação, manteve vivo o dualismo educacional, uma vez que propunha uma educação formal para as elites, direcionada ao ingresso nos cursos superiores, e o ensino profissionalizante para o povo em geral, voltado para o mercado de trabalho, criando uma elite intelectual e um operariado essencialmente pobre. Assim, não há nada de inovador na proposta dos itinerários formativos, mas apenas a retomada de um modelo que se mostrou completamente incapaz de proporcionar uma educação de qualidade, universal e gratuita que possibilite a superação do dualismo educacional. Ademais, a referida proposta, além de limitar os horizontes profissionais, impõe aos jovens de apenas quatorze anos optar por uma área de conhecimento sem ter o contato mínimo com as demais áreas do conhecimento. A implementação dos itinerários formativos, da maneira como

fora proposta pelo texto legal, parece-nos um determinismo legalizado impondo que, assim como já enraizado no senso comum, “filho de peixe, peixinho sempre será”, uma vez que aos jovens dos extratos economicamente mais inferiores da sociedade restará somente a opção do ensino profissionalizante devido à imperiosa necessidade de ingressar o mais rápido possível no mercado do trabalho.

Não estamos afirmando que a implantação dos itinerários formativos é completamente ruim e deve ser simplesmente descartada. O que fora possível observar durante as análises é que, nos termos em que foi proposta, ela não corrobora uma proposta educacional alicerçada no trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a divisão estabelecida entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando dessa forma tais dimensões ao trabalho produtivo formando cidadãos capazes de construir uma sociedade igualitária e justa. Contudo, acreditamos que os itinerários formativos ficariam mais bem alinhados com a referida proposta se fossem ofertados como complemento a uma base comum curricular de qualidade.

No que concerne à ampliação da carga horária, observamos que, apesar de o § 1.º do Artigo 24 ter textualmente ampliado a carga horária do ensino médio de 2.400 (duas mil e quatrocentas) para 4.200 (quatro mil e duzentas) horas durante os três anos, na prática esse aumento não se concretizou, pois o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular ficou restrito a apenas 1.800 (mil e oitocentas) horas. Desse modo, todo o currículo destinado à etapa final da educação básica ficou restrito a pouco mais de dois terços da carga horária pré-reforma. Embora parte considerável da base comum curricular venha a ser diluída nos itinerários formativos, devido à diversidade de formatos e de arranjos curriculares desses itinerários, fica claro que a formação básica não será igual para todos os alunos. Tal situação inviabiliza o cumprimento do artigo 26 da LDB/1996 que determina que todos os níveis do ensino fundamental tenham uma base curricular comum. Assim, a pretensa ampliação da carga horária não apenas não se concretizou, mas ao contrário, restringiu o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular e deixou sob a tutela dos Estados a organização dos formatos curriculares que melhor se adequem às suas realidades fragilizando, dessa forma, o próprio conceito de Nível Médio como etapa final da educação básica assegurado pela LDB/96, na medida em que deixa de ser uma formação geral para todos.

Ressalte-se ainda que a impossibilidade de apresentar uma base comum curricular descharacteriza o conceito de ensino médio assegurado pela LDB/96, na medida em que retira dessa etapa educacional a função formativa. O fato é que o legislador não tinha como objetivo assegurar uma formação qualquer, mas garantir a todos uma formação comum indispensável para



o exercício da cidadania fornecendo, inclusive, os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores como se observa claramente no artigo 22 da LDB/1996. Assim, acreditamos que inviabilizar o desenvolvimento de uma base comum curricular é descaracterizar a etapa final da educação básica que apresenta como um de seus objetivos principais a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento do estudo.

Questionamos ainda se a ampliação da carga horária não poderia ser um fator de sensível influência no abandono escolar, pois, segundo dados apresentados pela UNICEF em 2019, no documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19”, o trabalho ou a procura por um trabalho foi apontado por 14,6% dos entrevistados, adolescentes de 15 a 17 anos, como o segundo maior motivo para não frequentarem a escola. Desse modo, não é prudente desconsiderar tal situação, uma vez que parcela significativa dos adolescentes necessita desenvolver alguma atividade que gere renda para auxiliar no sustento da família. Assim, diante do cenário apresentado, não fora possível concluir que a simples ampliação do tempo de permanência dos jovens dentro das escolas influenciará positivamente na questão da evasão escolar, tendo em vista que ela é motivada em grande parte pela necessidade de geração de renda pelos adolescentes; contudo, é provável que essa alteração tenha efeito contrário ao esperado, potencializando a evasão.

Outrossim, ressaltamos que a educação tem papel fundamental na solução da histórica dualidade estrutural e, para isso ocorra, é imperioso que ela caminhe na direção de materializar a concepção de formação humana integral. Desse modo, apesar da ampliação da carga horária ser uma medida em consonância com a referida proposta, não é possível ignorar as condições históricas e materiais que ora se apresentam sob pena de potencializar as desigualdades sociais. Todavia, acreditamos que o cenário em relação a este tema poderia repercutir de forma positiva se os Estados, na qualidade de responsáveis diretos pela educação de Nível Médio nos termos do inciso VI do artigo 10 da LDB/1996, assumissem efetivamente essa função disponibilizando investimentos e verbas destinadas à ampliação e à melhoria desta etapa de formação. Neste sentido, poderíamos sugerir a implantação de uma política de fomento à permanência desses estudantes nas escolas, com a destinação de bolsas de estudos aos alunos economicamente vulneráveis incluídos nos programas sociais, vinculando a ampliação gradual do valor da bolsa ao desempenho e frequência escolar e premiando iniciativas acadêmicas dos estudantes que auxiliem sua compreensão e inserção no mundo do trabalho. Parafraseando Moura (2013), é im-

prescindível a criação de mecanismos que possibilitem que a educação atue em meio as contradições e contribua para o rompimento da dualidade educacional e, por consequência, supere as desigualdades sociais (p. 719).

No que diz respeito à criação de ferramentas que possibilitem a superação do dualismo educacional e a emancipação do educando, o parágrafo segundo do artigo 35-A, inserido no texto da LDB/1996 pela Lei n.º 13.415/2017, faz exatamente o contrário. O referido dispositivo retira dos conteúdos de educação física, arte, sociologia e filosofia o status de disciplina obrigatória, uma vez que a utilização da expressão “estudos e práticas” deixa uma lacuna acerca do modo como tais áreas do conhecimento humano serão inseridas nos currículos escolares pois, embora sua inserção tenha caráter obrigatório, o modo como isso ocorrerá não ficou claro. Apesar de algumas escolas terem mantido as disciplinas em seus currículos, elas não aparecem mais como disciplinas obrigatórias para os currículos de Nível Médio. A proposta trazida pela reforma consiste em diluir o conteúdo destas disciplinas nos itinerários formativos conferindo, assim, pouca ou nenhuma importância a conteúdos imprescindíveis para a formação humana e o exercício da cidadania.

Ferretti (2018) sugere que a eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares está diretamente alinhada com a perspectiva de melhora pelos jovens brasileiros dos índices nas avaliações de caráter internacional como o Pisa, uma vez que a reforma fixou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias para os três anos do Nível Médio, sendo que tais disciplinas são objeto das avaliações internacionais em larga escala mencionadas. A incontestável relevância dos conteúdos de educação física, arte, sociologia e filosofia para a formação humana e o exercício da cidadania ganham outra perspectiva muito menos nobre quando analisados pelo olhar da noção de competência, sob a qual os conteúdos das disciplinas de matemática e língua portuguesa ganham um caráter instrumental visando à aquisição e ao desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Assim, entendemos que a alteração contida no § 2.º do artigo 35-A inserida na LDB/1996 pela Lei n.º 13.415/2017 não caminha no sentido de proporcionar aos educandos uma formação emancipatória, uma vez que retira a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais para a formação humanista e, ainda que consideremos que os conteúdos destas áreas do conhecimento humano sejam, de alguma forma, preservados dentro dos itinerários formativos, não é possível afirmar que eles serão tratados com a devida importância e apresentados aos estudantes com a mesma propriedade e profundidade de quando eram abordados de modo sistemático e organizado por área de conhecimento. Outrossim, não fora possível compreender em que medida a adequação do currículo de Nível Médio, visando à obtenção de melhores resultados em

avaliações como PISA, que medem essencialmente a capacidade de memorização dos estudantes, poderá auxiliar na formação de pessoas capazes de dialogar criticamente com a realidade e aptas para o exercício pleno da cidadania.

Por fim, observamos durante as nossas análises que a alteração que impactou de modo singular toda a educação de Nível Médio foi a expressa adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica, previsão contida no §1.º do artigo 36 da LDB/1996 inserida pelo artigo 4.º da Lei 13.415/2017. A pedagogia das competências está centrada na preparação de mão de obra minimamente qualificada para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho; com isso, acaba por submeter a elaboração dos currículos ao controle do referido mercado, produzindo, assim, uma formação direcionada, instrumentalizada e voltada para a adaptação dos educandos. A construção dos currículos escolares tendo como base norteadora a noção de competências gera uma formação administrada pois, em última análise, são as necessidades do processo produtivo que determinam quais as competências deverão ser desenvolvidas ou estimuladas pelos currículos, quais as áreas do conhecimento humano deverão ganhar maior ênfase e quais deverão ser suprimidas, além de quais aspetos serão abordados dentro das áreas do conhecimento. Desse modo, a educação de Nível Médio ganha contornos de uma formação administrada, de carácter instrumental e sujeita ao controle gerando um processo formativo voltado para a adaptação dos educandos em prejuízo da diferenciação e da autonomia.

Ressaltamos novamente que não há qualquer problema em observar as necessidades do mundo do trabalho na construção dos currículos escolares. É fato que os constantes avanços tecnológicos e as necessidades cada vez mais específicas do processo produtivo demandam profissionais que dominem as novas ferramentas e linguagens, não podendo os currículos ficarem alheios a estes fatores sob pena de não refletirem, com a devida fidelidade, as características do momento histórico em que foram produzidos. Não questionamos em momento algum a necessidade de os currículos escolares espelharem as demandas tecnológicas da sociedade em que são produzidos, entretanto, não é possível entender como benéfica uma lógica que reduza todo o processo de formação intelectual humana a uma mera linha de montagem fabril destinada a produzir peças de reposição para um sistema que tem como objetivo principal a acumulação de riquezas.

Nossa discordância em relação à noção de competências está no fato de que um indivíduo que se forma, enquanto sujeito pensante, sob uma base conceitual cuja lógica é a adaptação à sociedade e a suas prescrições ditadas pelos interesses econômicos, dificilmente terá condições de romper com este sistema em busca de sua autonomia. Em uma perspectiva freiriana, a

educação tem o compromisso de levar o homem a transcender os limites da mera existência material e, por meio de um processo de conscientização, inserir-se criticamente na realidade, posicionando-se como autor da história que ajuda a escrever quando direciona livremente os rumos de sua vida. Por este motivo, a adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio nos causa tanto desconforto, pois ele promove a adaptação do indivíduo tornando-o alheio a sua própria história, tangenciável e submisso aos interesses do grande capital.

Além disso, não podemos perder de vista que o homem é um ser social e histórico que se constrói à medida que age objetivamente no mundo em vive para transformá-lo e adequá-lo às suas necessidades; assim, esse processo dialético com o real é indispensável para que ele se desenvolva enquanto sujeito pensante. Contrastante com esta característica humana está adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio, etapa tão importante de formação, que traz como base conceitual a adequação à lógica do mercado e a adaptação à sociedade. A base conceitual da pedagogia das competências está assentada sobre a premissa da adaptação do homem à realidade que lhe é apresentada, enquanto o homem traz em si, como característica ontológica, a predisposição de agir e a transformar a realidade objetiva e, por meio desse processo, forma-se como um ser humano pensante. Assim, a lógica conceitual proposta pela noção de competências impede o desenvolvimento de uma das características mais essenciais da condição humana que é a transformação da realidade por sua ação direta, objetiva e consciente, impondo-lhe uma condição de subserviência, de acomodação e de passividade em relação às condições sociais e econômicas que lhes são apresentadas.

Como dissemos há poucas linhas, a educação deve levar o homem a transcender os limites da mera existência, deve levá-lo à emancipação diante das contradições que lhes são impostas cotidianamente, deve ajudá-lo a desenvolver uma atitude crítica no que diz respeito aos problemas de sua época e, por meio de sua ação objetiva e consciente, agir sobre a realidade assumindo o protagonismo de sua história e de seu tempo. Restringir a condição humana a um mero reprodutor de um sistema social/econômico é condená-lo a ser um coadjuvante em sua própria história ceifando uma parte considerável de sua humanidade, pois o homem não nasce homem, ele se faz homem enquanto cria e recria por meio de sua ação direta e consciente com a realidade.

Assim, a adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio, inserida pela Lei n.º 13.415/2017, caminha em sentido oposto à proposta de formação integral na medida em apresenta como referência o homem

econômico e, em vista disso, propõe uma formação de adaptação às condições sociais e ao mercado de trabalho. Contrasta ainda com a formação integral quando retira do alcance dos educandos a realidade social e econômica em que estão inseridos, ocultando propositalmente o conjunto de forças que conserva a estrutura social desigual em benefício de um ínfimo grupo de pessoas. Por fim, diverge de uma proposta de formação integral ao sufocar a tomada de consciência e a atitude crítica dos educandos, impedindo-lhes de questionar as estruturas sociais e econômicas para impor-lhes um modelo de educação utilitarista, imediatista, controlada e limitada ao senso comum que promove a adaptação do indivíduo em prejuízo da emancipação.

Durante as análises, foi possível identificar algumas alterações potencialmente positivas, que caminham no sentido de proporcionar uma educação integral, dentre elas, podemos citar a própria ampliação da carga horária, ressalvadas as observações feitas. Seria leviano de nossa parte não observar que uma ampliação tão significativa na permanência dos jovens dentro das instituições de ensino oferece maiores chances de produção de impactos positivos na formação dos educandos. A ampliação da permanência no ambiente escolar poderia ser utilizada para o aprofundamento dos conhecimentos, para os debates e para a diversificação do modo de construção dos saberes. Poderíamos, inclusive, pensar acomodar os itinerários formativos, tema tão controverso, que seriam desenvolvidos paralelamente à base comum curricular. Entretanto, seria igualmente leviano afirmar categoricamente que o simples aumento do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar, fator analisado de maneira isolada, teria o condão de gerar reflexos positivos na formação dos alunos, tendo em vista que a referida relação tem caráter mais próximo do qualitativo do que do quantitativo, uma vez que os resultados positivos estão mais próximos da qualidade do ensino do que do tempo de permanência em ambiente escolar.

Entendemos também como positiva a obrigatoriedade do ensino de arte como componente curricular para da educação básica trazida pelo parágrafo 2.º do artigo 2.º da Lei n.º 13.415/2017. Nesse caso, o legislador tomou o cuidado de observar expressamente que as manifestações artísticas regionais devem ter um tratamento especial em relação às demais expressões artísticas demonstrando a preocupação na preservação e incentivo das expressões artísticas e culturais próprias de cada região do país buscando o fortalecimento de uma identidade cultural nacional própria. O movimento de trazer para dentro dos currículos as expressões de arte de cada região, em seus múltiplos formatos, destaca-se como um mecanismo relevante para uma formação integral, tendo em vista que proporciona o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades e confere consciência crítica para compreender seu lugar na história, como chegou até ali e para onde deve caminhar.

É possível citar ainda como um ponto de aproximação das alterações propostas pela Lei n.º 13.415/2017 e uma proposta de formação integral a possibilidade do desenvolvimento de projetos de pesquisas que abordem temas transversais para a integralização curricular pelos sistemas de ensino, contida no parágrafo 7.º do artigo 26 da referida lei. A complexidade de alguns temas torna impossível inseri-los em uma área do conhecimento específica, já que passam diversas áreas ao mesmo tempo. Os avanços tecnológicos e os movimentos de transformação da sociedade alteram constantemente nossa percepção de mundo exigindo o desenvolvimento de novos métodos, formas e abordagens mais adequados às novas realidades. Nesse sentido, a referida alteração tem por finalidade levar para dentro das salas de aula temas que digam respeito à sociedade contemporânea e que já são vivenciados pelos educandos em suas comunidades e famílias, atendendo, dessa forma, às exigências de uma sociedade em constante transformação. O tratamento dos temas locais e regionais de forma transversal contextualiza os educandos aproximando-os da realidade, oportunizando o questionamento e a compreensão das estruturas sociais, da cultura regional e da economia local, conferindo aos educandos o desenvolvimento de uma consciência crítica, caminhando, dessa forma, no sentido de uma formação integral. Entretanto, o referido avanço deve ser observado com ressalvas, pois o texto da lei utiliza o verbo “poderá” na construção da norma, deixando o desenvolvimento de projetos de pesquisa, temática tão relevante para o contexto atual, à mercê da análise da conveniência e oportunidade dos gestores das instituições de ensino que poderão optar por não os desenvolver.

O fato é que, apesar das citadas contribuições para uma formação integral, não podemos perder de vista que a interpretação desses dispositivos deve ser feita em harmonia com os demais dispositivos da LDB/1996 e da Base Nacional Comum Curricular. Deve ser interpretada, ainda, a partir da alteração trazida pelo §1.º do artigo 35-A da Lei n.º 13.415/2017 que determinou a adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio. Assim, considerando a imperiosa necessidade da interpretação sistemática das normas jurídicas, todas as disposições relacionadas ao Nível Médio devem ser compreendidas e implementadas a partir da lógica conceitual proposta pela noção de competências, o que implica, necessariamente, uma compreensão utilitarista, imediatista e direcionada ao mercado esta etapa de formação.

Diante desses fatos e com base nos excertos analisados durante essa pesquisa, não é possível afirmar que as alterações trazidas pela Lei n.º 13.415/2017 caminham no sentido de levar a educação de Nível Médio ao encontro de uma formação emancipatória freiriana. Confrontando o pensamento freiriano e a pedagogia das competências, observamos que as propostas se posicionam antagonicamente, sendo que o pensamento freiriano propõe uma postura crítica

do educando diante da realidade, enquanto a pedagogia das competências oferece um processo de adaptação deste educando para se conformar com a realidade. A reforma contrasta ainda com a proposta de Formação Tecnológica sustentada pelos Institutos Federais, que têm como premissa o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a divisão entre o trabalho manual e trabalho intelectual incorporando ambas ao trabalho produtivo e possibilitando o surgimento de uma sociedade mais justa e igualitária. A lógica da noção de competências descaracteriza o próprio conceito de trabalho, retirando o homem do centro do processo de formação e colocando o mercado de trabalho.

Por fim, não é possível afirmar, mas pode-se tão somente sugerir que as alterações analisadas durante esta pesquisa trazem em si traços marcantes do ideário neoliberal, fundado nos princípios do individualismo, da competição e da menor onerosidade para o Estado. Em especial, podemos citar a proposta da adoção da pedagogia das competências como princípio norteador da ação pedagógica para a educação de Nível Médio, impondo um modelo educacional que tem como principal objetivo formar indivíduos de acordo com as exigências do mercado e desenvolver neles comportamentos flexíveis que se adaptem rapidamente às novas condições acompanhando as necessidades do processo produtivo. Podemos citar ainda a adequação dos currículos escolares, privilegiando algumas áreas específicas do conhecimento humano com o objetivo de obter melhores resultados nas avaliações internacionais como PISA, produzindo um esvaziamento de determinados conteúdos em vista de uma formação de adequação. Por derradeiro, citamos a possibilidade da imposição de padrões de qualidade por meio da aplicação de avaliações de larga escala com o claro objetivo de padronizar e direcionar a educação.

Aliado a estas características está o contexto histórico em que a Lei n.º 13.415/2017 fora proposta e sancionada. Vale lembrar que o texto legal citado faz parte de um conjunto de reformas neoliberais propostas pelo então Presidente da República Michel Temer logo após acender a cargo máximo do executivo em função do afastamento e posterior concretização do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. O referido conjunto de medidas fora proposto em um momento de grande instabilidade política e contou com a fixação do teto de gastos públicos implementado pela Emenda Constitucional n.º 95, impondo um limite para o orçamento público por vinte anos, com a Reforma Trabalhista, efetivada através da Lei 13.467 de 13 de julho de 2017, ceifando significativa parcela dos direitos trabalhistas sob a justificativa de conferir maior competitividade ao mercado nacional e garantir segurança jurídica aos empresários, com e a presente Reforma do Ensino Médio, proposta originalmente pela Medida Provisória n.º 746/2016 e posteriormente convertida na Lei n.º 13.4145/2017.

Assim, partindo da ideia de Michel Pêcheux (2014) de que nenhum discurso é neutro pois traz em si o embasamento ideológico de seu enunciador, podemos sugerir que os escritos contidos no texto da Lei n.º 13.415/2017, o sentido do discurso e as escolhas lexicais apontam para uma ideologia neoliberal. Conquanto, não podemos afirmar categoricamente que a força ideológica que permeia todo o discurso da lei tenha origem no ideário neoliberal, tendo em vista que foram analisados somente alguns excertos dos três primeiros artigos e sua relação com os demais dispositivos. Desse modo, seria leviano sustentar uma afirmação nesse sentido sem debruçarmos sobre o texto em sua íntegra, muito embora os traços da lógica neoliberal tenham ficado evidentes nos fragmentos analisados, motivo pelo qual nos limitamos a sugerir que o embasamento ideológico que permeia o espírito da Lei n.º 13.415/2017 é o neoliberalismo.

#### RECOMENDAÇÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

Recomenda-se para outros trabalhos a continuidade das discussões a respeito do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) buscando analisar os demais artigos e sua relação com a proposta de formação emancipatória freiriana, conferindo especial atenção para os artigos 4.º, que implantam os itinerários formativos e o Parágrafo IV do artigo 6º, que possibilita a contratação professores sem a devida formação precarizando ainda mais a carreira docente. As alterações propostas pela referida reforma impactam diretamente na formação dos jovens alterando o próprio conceito de ensino médio e, por isso, merecem ser amplamente analisadas e debatidas.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- ALVES, Cláudia. Estudos secundários no Brasil nos séculos XIX e XX. In: PESSANHA, Eurize Caldas; GATTI Jr, Décio. *Tempo de cidade, lugar de escola: História, ensino e cultura escolar em “escolas exemplares”*. Uberlândia: EDUFU, 2012. P. 87-116.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. (3ª ed. rev. ampl.). São Paulo: Moderna, 2006.
- AZEVEDO, Fernando de; MESQUITA FILHO, Júlio *et al.* Manifesto dos educadores: mais uma vez convocados. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 205-220, 1960. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod\\_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1044145/mod_resource/content/1/3.Manifesto%20dos%20Pioneiros%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 12 jun. 2023.
- BAUER, Carlos. *Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire*. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sunderman, 2008.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum*. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v34n02/v34n02a02.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* 4.ª ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 3ª ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. *Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. Diário Oficial - 3/5/1931, Página 7049. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 17 maio 2022.
- BRASIL. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Câmara dos Deputados. *Lei orgânica do Ensino Secundário, 1942*. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/4/1942, p. 5798. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Exposição de Motivos nº 00084/2016 / MEC. *Estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB*. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 15 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília. 2018. Disponível em:

vel em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. *Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*. Brasília: MEC, 2019a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao\\_temas\\_contemporaneos.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf). Acesso em: 04 abr. 2023.

CHONG, King Man et al. *Education, Globalization and the Nation*. London: Palgrave Macmillan, 2016. Chapters 1 e 2 (p. 1-13) - Introduction & Key Contexts and Challenges (p. 1-13); Chp. 4: Brazil (p. 41-58). Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137460356\\_2](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9781137460356_2). Acesso em: 12 jul. 2023.

CIAVATTA, Maria. A exposição de motivos da lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 Gustavo Capanema – ministro da educação e saúde. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 340-357, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49869/29292>. Acesso em: 21 abr.2023.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?/The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. *Trabalho & Educação* - ISSN 1516-9537/e-ISSN 2238-037X, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CURI, Luciano Marcos. O que é ensino Médio. *Jornal InterAção* (Semanário de Notícias de Araxá – MG). Ano 19, n.º 964, 12/11/2021 p. 02, 2021. Disponível em: <https://jornalinteracao.com.br/coluna-do-prof-luciano-marcos-curi-23/>. Acesso em: 28 de mar. 2022.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago., 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v32n02/v32n02a11.pdf>. Acesso em: 23.03.2023.

DE MATOS, Solange Cavalcante. A educação escolar bilíngue e seus reflexos na formação intercultural do povo indígena Javaé. *Revista Cocar*, v. 14, n. 30, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2913/1603>. Acesso em: 20 maio 2023.

ENGUIITA, Mariano Fernández., *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1889.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos avançados*, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 02 maio 2023.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 44.ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 74.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GIORDANI, Camila Cunha Oliveira. *Ensino Médio Integrado: politécnica à brasileira*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba Parque Tecnológico, Uberaba-MG, 2019. Disponível em: [http://file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/251119153102\\_camila\\_giordani.pdf](http://file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/251119153102_camila_giordani.pdf). Acesso em: 05.09.2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pnad 2008: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à internet*. [S.l.: s.n.], 2009. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=1455&id\\_pagina](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina). Acesso em: 23 abril maio 2023.

KRAWCZYK, Nora et al. *O ensino médio no Brasil*. São Paulo, Ação Educativa. 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/1140/1/1763.pdf>. Acessado em 24 mar. 2023.

KUMAR, Ashwani. The menace of neoliberal education reforms: where capitalism, behaviorism, and positivism meet. In: KUMAR, Ashwani. *Curriculum in International Contexts – understanding colonial, ideological, and neoliberal influences*. p. 235-268, 2019. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-01983-9\\_8](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-01983-9_8). Acesso em: 27 maio 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MARQUES, Welisson. A memória discursiva em funcionamento: o PT sob a ótica da Revista Veja. *Revista História & Perspectivas*, v. 22, n. 41, 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/admin,+HP-2010-248.pdf>. Acesso em: 28 de jun de 2023.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. 2.<sup>o</sup>. ed. São Paulo: Boitempo Editorial (Mundo do Trabalho), 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, p. 337-357, 2004. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v34n122/v34n122a04.pdf>. Acesso em 20 jun. 2023.

MOTTER, Rose Maria Belim. Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. *Educare Et Educare: Revista de Educação*, Cascavel, v. 2, nº 3, p. 79-87, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/fabiobidu,+Gerente+da+revista,+656-2294-1-CE.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. *Holos*, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481549273001.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

NETA, Olivia Morais Medeiros et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. *Holos*, v. 4, p. 223-235, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981/pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 137-151, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a11.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 35-60, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 mar. 2022.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. Modelos de formação humana: Paideia, Bildung e formação omnilateral. In.: BOMBASSARO, Luiz Carlos. DALBOSCO, Claudio A. HERMANN, Nadja (Orgs.). *Percursos hermenêuticos e políticos: homenagem a Hans-Georg Flickinger*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014. P. 208-222.

OLIVEIRA, Elizandro Chaves de; REIS, Jaime Estevão dos. O Poder das Corporações de Ofício. *VIII Congresso Internacional de História e XXIII Semana de História* - ISSN: 2175-4446, VIII CIH, p. 397-404, 2017. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3493.pdf>. Acesso em: 28 maio 2023.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6 ed. São Paulo, Pontes, Campinas: UNICAMP, 2005.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4ª ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (título original: *Les vérités de la Palice*, 1975) Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2014.

PIRES, Simone Silva. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 130 f. (Dissertação de Mestrado em letras) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3272/000290121.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PITA, Crislaine Aparecida; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Anísio Teixeira e o embate com os católicos: o debate educacional (1957-1961). *Revista Cocar*, v. 14, n. 28, p. 304-321, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3123/1385>. Acesso em: 05 maio 2023.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contrar-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. *Revista HISTEDBR online*, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 10 jun. 2023.

RAMOS, Marise. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação*. 3. Ed. - São

Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. *Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?*. Retratos da Escola, v. 16, n. 34, p. 71-88, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488/1095>. Acesso em: 02 jun. 2023.

ROSSATO, Roberto. Práxis et al. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação—o desmonte da educação nacional. *Revista Exitus*, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2023.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo e Editora Paz e Terra, 1984 - 2ª edição, Fundação Getúlio Vargas e Editora Paz e Terra, 2000.

SIEGEL, Norberto. *Temas transversais*. 2. Ed. Indaial: Uniasselvi, 2012. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=12212>. Acesso em: 04 abr. 2023.

SILVA, Antonia Alves Pereira; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. O PISA como estratégia política de performatividade educacional e projeto de governança social. *Revista Lusófona de Educação*, v. 58, n. 58, 2022. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducao/article/view/8754>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUZA, Marcelo Medeiros Coelho de. O analfabetismo no Brasil sob enfoque demográfico. *Cadernos de Pesquisa*, nº. 107, p. 169-186, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3kYRQNbwCYjwwVggsFnWyDC/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em: 06 set. 2023.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. *Colóquio "Ensino médio, história e cidadania"* -ISSN: 2236-7977, v. 3, n. 3, 2013. Disponível em: [https://core.ac.uk/display/234145263?utm\\_source=pdf&utm\\_medium=banner&utm\\_campaign=pdf-decoration-v1](https://core.ac.uk/display/234145263?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1). Acesso em: 12 nov. 2023.

UNICEF Brasil – United Nations Children's Fund - Brazil [Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil]. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19* Novais e Mendonça 200 na Educação. São Paulo: CENPEC Educa-

ção, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusaoescolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 24 mar. 23

**ANEXO A:**  
**DECRETO Nº 19.890, DE 18 DE ABRIL DE 1931**

Dispõe sobre a organização do ensino secundário

O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, decreta:

**TÍTULO I**

**ENSINO SECUNDARIO**

**CAPÍTULO I**

**Dos Cursos**

Art. 1.º O ensino secundario, oficialmente reconhecido, será ministrado no Collegio Pedro II e em estabelecimentos sob regimen de inspecção official.

Art. 2.º O ensino secundario comprehenderá dous cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3.º Constituirão o curso fundamental as materias abaixo indicadas, distribuidas em cinco annos, de accôrdo com a seguinte seriação:

1º serie: Portuguez - Francez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physucas e naturaes - Desenho - Musica (canto orpheonico).

2º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Sciencias physicas e matuares - Desenho - Musica (canto orpheonico).

3º serie: Portuguez - Francez - Inglez - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Phyica - Chimica - Historia natural - Desenho - Musica (canto orpheonico).

4º serie: Portuguez - Francez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

5º serie: Portuguez - Latim - Allemão (facultativo) - Historia da civilização - Geographia - Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Desenho.

Art. 4.º O curso complementar, obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: praticos individuaes, e comprehenderá as seguintes materias: Allemão ou Inglez, Latim, Litteratura, Geographia, Geophysyca e Cosmographia, Historia da Civilização, Mathetica, Physuca, Chimica, historia natural, Biologia geral, Hygiene, Pychologia e Logica, Sociologia, Noções de Economia e Estatistica, Historia da Philosophia e Desenho.



Art. 5º. Para os candidatos á matricula no curso juridico são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Latim - Litteratura - Historia da civilização - Noções de Economia e Estatistica - Biologia geral - Psychologia e Logica.

2º serie: Latim - Litteratura - Geographia - Hygiene - Sociologia - Historia da Philosophia.

Art. 6º. Para os candidatos á matricula nos cursos de medicina, pharmacia e odontologia são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Allemão ou Inglez - Mathematica - physica - Chimica - Historia natural - Psychologia e Logica.

2º serie: Allemão ou Inglez - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia.

Art. 7º. Para os candidatos á matricula nos cursos de engenharia ou architectura são disciplinas obrigatorias:

1º serie: Mathetica - Physica - Chimica - Historia natural - Geographia e Cosmographia - Pscologia e Logica.

2º serie: Mathematica - Physica - Chimica - Historia natural - Sociologia - Desenho.

Art. 8º O regulamento da Faculdade de Educação, Scieacias e Lettras discriminará quaes as materias do curso complementar que serão exigidas para a matricula em seus cursos.

Art. 9º Durante o anno lectivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundario, exercicios de educação physica obriatorios para todas as classes.

Art. 10. Os programmas do ensino secundario, bem como as instrucções sobre os methodos de ensino, serão expedidos pelo Ministerio da Educação e Saude Publica e revistos, de tres em tres annos, por uma commissão designada pelo ministro e á qual serão submettidas as propostas elaboradas pela Congregação do Collegio Pedro II.

Art. 11. Os programmas serão otganizados de accôrdo com a duração do anno lectivo, de modo a ser ministrado nesse periodo o ensino de toda a materia nelle contida.

Art. 12. O ensino do curso complementar poderá ser ministrado nos estabelecimentos de ensino secundario officiaes ou oficialmente fiscalizados.

§ 1.º Emquanto não houver numero sufficiente de licenciados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Lettras, com exercicio no magisterio em estabelecimentos de ensino secundario oficialmente fiscalizados, serão mantidos, annexos aos institutos superiores officiaes ou equiparados, os cursos complementares respectivos.

§ 2.º Os programmas de ensino destes cursos, organizados e expedidos nos termos do Art. 10, serão identicos aos do Collegio Pedro II.

Art. 13. Para a regencia das materias no curso complementar, leccionadas em curso anexo a qualquer instituto superior, terão preferencia, de accôrdo com suas habilitações, professores e



docentes livres do mesmo, annualmente designados pelo respectivo conselho tecnico - administrativo.

§ 1.º Nos intitutos officiaes de ensino superior, a remuneração devida aos docentes pela regencia de materias do curso complementar correrá por conta da renda do mesmo curso e, eventualmente por conta da renda dos referidos institutos.

§ 2.º Esta remuneração não será inferior á gratificação nem superior ao ordenado de cathedratico.

## CAPÍTULO II

### Do corpo docente do Collegio Pedro II

Art. 14. O corpo docente do Collegio Pedro II será constituído por professores cathedraticos e auxiliares de ensino.

Art. 15. Os professores cathedraticos do Collegio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Lettras mediante concurso de provas e títulos.

Paragrapho unico. O concurso, de que trata este artigo, será realizado de accôrdo com instrucções oportunamente expedidas pelo ministerio da Educação e Saude Publica.

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Lettras, o cargo de professor no Collegio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos cathedraticos dos institutos de ensino superior, devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da commissão examinadora extranhos á Congregação.

Art. 17. O professor serpa nomeado por 10 annos, findos os quaes, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso a que só poderão concorrer, além d'elle, professores de outros estabelecimentos de ensino secundario, cuja nomeação tambem tenha sido feita mediante concurso.

§ 1.º O julgamento deste concurso será feito por uma commissão, escolhida nos termos do artigo anterior, e constara da apreciaçãp de publicações originaes ou didacticas e quaesquer outros trabalhos scientificos ou litterarios apresentados pelos candidatos

§ 2.º Não sendo candidato à recondução o professoer cujo mandato termina o concurso será de títulos e provas e se processará nos termos dos artigos anteriores.

## CAPÍTULO III

### Da admissão ao curso secundario

Art. 18. O candidato á matricula no 1º anno de estabelecimento de ensino secundario prestará

exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro.

§ 1.º A inscrição neste exame será feita de 1 a 15 do referido mez, mediante requerimento firmado pelo candidato ou seu representante legal.

§ 2.º Constarão do requerimento a idade, filiação, naturalidade e residencia do candidato.

§ 3.º O requerimento virá acompanhado de attestado da vacinação anti-variolica recente e do recibo de pagamento da taxa de inscrição.

Art. 19. O candidato a exame da admissão provará ter a idade minima de 11 annos.

Paragrapho unico. Quando o estabelecimento se destina á educação de rapazes e o regimen for o de internato, a idade do candidato não excederá de 13 annos.

Art. 20. Não sera permittida inscrição para exame de admissão, na mesma época, em mais de um estabelecimento de ensino secundario, sendo nullos os exames realizados com transgressão deste dispositivo.

Art. 21. O exame de admissão se realizará no estabelecimento de ensino em que o candidato pretender matricula.

Paragrapho unico. A banca examinadora será constituída, no Collegio Pedro II, por tres professores do mesmo, designados pelo director; nos estabelecimentos sob regimen de inspecção permanente ou preliminar, por dous professores do respectico quadro docente, sob a presidencia de um dos inspectores do instituto.

Art. 22. O exame de admissão constará de provas escriptas, uma de portuguez (redacção e dictado) e outra de arithmetica (calculo elementar), e de provas oraes sobre elementos dessas disciplinas e mais e mais sobre rudimentos de Geographia, Historia do Brasil e Sciencias naturaes.

Art. 23. O Departamento Nacional do Ensino expedirá instrucções que regulem o precesso e julgamento dessas provas.

## CAPÍTULO IV

### Do regimen escolar

Art. 24. A matricula no curso secundario será processada de 1 a 14 de março.

Art. 25. O requerimento de matricula virá instruido com os seguintes documentos:

- certificado de habilitação no exame de admissão, para a matricula no 1º anno, ou
- a) certificados de habilitação nas materias da série anterior, para a matricula nos demais annos;
- b) attestado de sanidade;
- c) recibo de pagamento da taxa de matricula.

Art. 26. E' permittida a tranferencia de alumnos de uns para outros estabelecimentos de ensino secundario, officiaes ou sob regimen de inspecção permanente ou preliminar.

§ 1.º Só se effectuará transferencia de alumnos no perido de férias.

§ 2.º A tranferencia se fará mediante guia expedida pelo estabelecimento de ensino em que esteja matriculado o alumno, e da qual constará minuciosa informação sobre sua vida escolar.

§ 3.º Pela guia de transferencia que expedir cobrará o estabelecimento uma taxa fixa, determinada pelo Departamento Nacional de Ensino.

Art. 27. Será permittida, no Collegio Pedro II e nos estabelecimentos a elle equiparados, a matricula de alumnos transferidos de estabelecimentos estrangeiros de ensino, se ficar officialmente comprovado que os certificados exhibidos são validos para a matricula em cursos officiaes de ensino superior da paiz em que foram expedidos.

§ 1.º Os certificados de que trata este artigo, deverão estar authenticados pela competente autoridade consular brasileira ou pelo representante diplomatico da paiz em que estiver situado o instituto de ensino cursado pelo candidato.

§ 2.º Aceita a transferencia, será o candidato classificado na série do curso secundario correspondente á que tenha cursado no estrangeiro, submettendo-se, em época legal e pagas as devidas taxas, a exame das materias de que não possua certificados de habilitação e exigidas para sua adaptação ao curso secundario brasileiro.

Art. 28. O candidato á matricula em instituição superior de ensino, que apresentar certificados de terminação de curso gymnasial feito no estrangeiro, nas condições do artigo anterior, submetter-se-á no Collegio Pedro II oum nos Estados em estabelecimento official de ensino secundario, na "epoca legal e pagas as devidas taxas aos exames de portuguez, chorographia do Brasil e Historia do Brasil e das materias do curso suplementar, referentes ao instituto superior em que pretenda ingresso e que, pelos programmas da escola frequentada pelo candidato não tenham sido estudadas com o desenvolvimento exigido.

Art. 29. o anno lectivo começará em 15 de março e terminará em 30 de novembro, não podendo haver modificação dessas datas senão por motivo de força maior, mediante autorização do ministro da Educação e Saude Publica.

Art. 30. Além dos mezes de janeiro e fevereiro serpa considerada de ferias escolares a segunda quinzena do mez de junho.

Art. 31. O horario escolar será organizado pelo director antes da abertura dos cursos, fixada em 50 minutos a duração de cada aula, com intervallo obrigatorio de 10 minutos no minimo, entre uma e outra.

Art. 32. Cada turma não terá menos de 20 nem mais de 28 horas de aula por semana, excluidos

desse tempo os exercicios de educaçãõ physica e as aulas de musica.

Art. 33. Será obrigatorio a frequencia das aulas, não podendo prestar exame, no fim do anno, o alumno cuja frequencia não attingir a tres quartos da totalidade das aulas da respectiva série.

Art. 34. Haverá durante o anno lectivo arguições, trabalhos praticos e, ainda, provas escriptas parciaes, com attribuições de nota, que será graduada de zero a dez.

Art. 35. Mensalmente, a partir de abril deverá ser attribuida a cada alumno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa a arguição oral ou trabalhos praticos.

§ 1.º A média das notas attribuidas durante o mez servirá para o computo da média annual que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2.º A falta de média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale a nota zero.

Art. 36. Haverá annualmente em cada calsse e para cada disciplina quatro provas escriptas parciaes, constituindo a média dessas quatro notas a nota final de provas parciaes.

§ 1.º As provas parciaes não serão assignadas, mas recolhidas de modo a que possam ser posteriormente identificados os respectivos autores.

§ 2.º As provas assignadas terão a nota zero.

§ 2.º O alumno que não comparecer a qualquer prova parcial, seja qual fôr o motivo, terá nota zero.

Art. 37. As provas parciaes, depois de julgadas pelos professores e inspectores, serão encerrados, por disciplinas e série, em envolucro que será lacrado e rubricado pelo respectivo inspector e por um representante do estabelecimento de ensino.

§ 1.º Só depois de concluido este processo, será feita a identificação dos autores das provas, organizando-se ao mesmo tempo, para remessa ao Departamento Nacional de Ensino, a relação dos nomes dos alumnos e das notas a elles respectivamente attribuidas.

§ 2.º Os envolucros referidos neste artigo ficarão archivados nos estabelecimentos e serão remettidos ao Departamento Nacional de Ensino, caso por este requisitados.

Art. 38. Encerrado o periodo lectivo, serão os alumnos submettidos a provas finaes, que constarão para cada disciplina, de prova oral ou pratico-oral nas materias que admittirem trabalhos de laboratorio, e versarão sobre toda a materia de programma.

§ 1.º As provas finaes serão prestadas perante uma banca examinadora, constituída de dous professores do estabelecimento de ensino, sob a presidencia do inspector da respectiva classe.

§ 2.º A nota da proba final será a média das notas attribuidas pelos examinadores e pelo inspector.

§ 3.º Do julgamento da prova final de cada disciplina será feita uma relação, em duas vias, de que constem, discriminadamente, as notas atribuídas pelos examinadores e pelo inspector.

§ 4.º Desta relação terão sciencia exclusivamente a directoria do estabelecimento e o Departamento Nacional de Ensino

Art. 39. Será considerado approved na ultima série, ou promovido á serie seguinte, o alumno que obtiver:

- a) nota final superior a três em cada disciplina;
- b) média igual ou superior a cinco no conjunto das disciplinas da série.

§ 1.º A nota final em uma disciplina será a média das tres notas fínaes de trabalhos escolares, provas parciaes e prova final.

§ 2.º A nota final em desenho será apurada pela média das notas obtidas em todos os trabalhos propostos durante o anno lectivo.

Art. 40. As provas a que se referem os dous artigos anteriores serão realizadas em dezembro, e haverá na primeira quinzena de março uma segunda época de exames.

Art. 41. Não será admittido á prova final, quer em primeira, quer em segunda época, o alumno cuja média das notas fínaes de trabalhoa escolares e provas parciaes, no conjunto das disciplinas das disciplinas seja inferior a tres.

Art. 42. Aos exames de segunda época serão admittidos os alumnos inhabilitados em primeira ou os que, tendo mais de 30 faltas durante o anno lectivo por motivo de doença ou outro, devidamente comprovado, obtiverem, não obstante, a média exigida no artigo anterior.

Art. 43. Os alumnos inhabilitados em dous annos successivos, nos termos do Art. 41, não serão novamente admittidos á matricula nos estabelecimentos de ensino secundario officiaes, nem a exame nos estabelecimentos sob inspecção permanente ou preliminar.

## **TÍTULO II**

### **INSPECÇÃO DO ENSINO SECUNDARIO**

#### **CAPÍTULO I**

os estabelecimentos equiparados de ensino secundario

Art. 44. Serão oficialmente equiparados para o effeito de expedir certificados de habilitação, validos para os fins legaes, aos alumnos nelle regularmente matriculados, os estabelecimentos de ensino secundario mantidos por governo estadual municipalidade, associação ou particular, observadas as condições abaixo prescriptas.

Art. 45. A concessão, de que trata o artigo anterior, será requerida ao ministro da Educação e

Saude Publica, que fará verificar pelo Departamento Nacional de Ensino si o estabelecimento satisfaz as condições essenciaes de:

- I. dispor de installações, de edificios e material didactico, que preencham os requisitos minimos prescriptos pelo Departamento Nacional de Ensino;
- II. ter corpo docente inscripto no Registro de Professores;
- III. ter regulamento que haja sido approved, préviamente, pelo Departamento Nacional de Ensino.
- IV. offerecer garanttias bastantes de funcionamento normal pelo periodo minimo de dous annos.

Art. 46. Satisfeitas as condições do artigo anterior e paga a quota annual minima de inspecção, ficará o estabelecimento em regimen de inspecção preliminar por prazo não inferior a dous annos.

Art. 47. O periodo de inspecção preliminar poderá ser prorrogado, a juizo do Conselho Nacional de Educação e pleo intermedio do Departamento Nacional de Ensino, si o relatorio referente ao periodo inicial de inspecção não for favorável á concessão immediata da equiparação.

Art. 48. A concessão da equiparação ou inspecção permanente se fará por decreto do Governo Federal, mediante proposta do Conselho Nacional, approveda por dous terços da totalidade dos seus membros.

Paragrapho unico. A equiparação poderá se requerida e concedida só para o curso fundamental ou para ambos od cursos fundamental e complementar.

Art. 49. O Departamento Nacional de Ensino imporá a penalidade de suspensão dos favores conferido por este decreto ao estabelecimento de ensino, sempre que dos relatorios dos inspectores se tornar evidente a inobservancia de qualquer das exigencias deste decreto.

§ 1.º Da deliberação do Departamento Nacional de Ensino caberá recurso para o ministro da Educação, dentro do prazo de 60 dias.

§ 2º Verificada a procedência dos motivos determinantes da penalidade imposta, cessar a inspecção preliminar ou permanente e, por decreto do Governo Federal, será cassada a equiparação si o estabelecimento estiver sob esse regimen.

Art. 50. A quota annual de inspecção será de 12:000\$ para os estabelecimentos de ensino cujo numero de matrículas não exceder de 200.

§ 1º O pagamento da quota, a que se refere este artigo, será feito em duas prestações semestrais.

§ 2º Por matricula excedente ao numero indicado neste artigo será paga, por quotas semestrais, a taxa annual de 60\$000.

## CAPÍTULO I

### Do serviço de inspecção

Art. 51 Subordinado ao Departamento Nacional do Ensino, é creado o serviço da inspecção aos estabelecimentos de ensino secundário, sendo seus órgãos, junto àquelles, os inspectores e os inspectores geraes.

Art. 52. Para os fins da inspecção os estabelecimentos de ensino secundário serão grupados de accôrdo com o numero de matriculas e com as distancias e facilidades de communicacão entre elles constituindo districtos de inspecção.

Parapho unico. O Ministro da Educação e Saude Publica, por proposta no Departamento Nacional do Ensino, creará novos districtos, ou fará nova distribuicão dos estabelecimentos de ensino por districto, sempre que o aconselharem as exigências da inspecção.

Art. 53. A inspecção permanente, em cada districto, será exercida pelos inspectores e caberá aos inspectores geraes a incumbecia de percorrer os districtos não só para fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergencias suscitadas entre os inspectores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.

Art. 54. Incumbe á inspecção velar pela fiel observancia das disposicões deste decreto, que forem applicaveis as estabelecimentos de ensino sob o regimen de inspecção preliminar ou permanente, bem como das disposicões dos respectivos regulamentos.

Art. 55. O inspector remetterá mensalmente ao Departamento Nacional de Ensino, em duas vias dactylographadas, um relatorio minucioso e de character confidencial, a respeito dos trabalhos de cada serie e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do districto.

§ 1.º Duas vezes por anno deverá constar do relatorio uma apreciacão succinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada serie, methods adoptados, assiduidade de professores e alumnos, bem como suggestões sobre providencias que devam ser tomadas, caso se torne necessaria a intervençã do Departamento Nacional de Ensino.

§ 2.º O pagamento dos vencimentos aos inspectores só será autorizado depois de recebido o relatorio do mez anterior.

Art. 56. Incumbe ao inspector inteirar-se, por meio de visitas frequentes, da marcha dos trabalhos de sua secção devendo para isso, por serie e disciplina:

- a) assistir a lições de exposicões e demonstraçã pelo menos uma vez por mez;
- b) assistirm igualmente, pelo menos uma vez por mez, a aulas de exercicios escola-res ou de trabalhos praticos dos alumnos, cabendo-lhe designar quaes destes de-vam ser arguidos e apreciar o criterio de attribuicão das notas;

- c) acompanhar a realização das provas parciais, que só poderão ser effectuadas sob sua immediata fiscalização, cabendo-lhe ainda aprovar ou modificar as questões a serem propostas;
- d) assistir ás provas finais, sendo-lhe facultado arguir e attribuir nota ao examinado.

Parágrafo unico. Dos trabalhos a que se refere este artigo, bem como do julgamento das provas parciais mencionado no Art. 37, deverá ser feito registo em livros adequados, de acôrdo com o estabelecido no regimento interno do Departamento Nacional do Ensino.

Art. 57. Aos inspectores da secção C compete ainda fiscalizar os exercícos de educação physica e as aulas de musica, bem como verificar as condições das installações materiais e didácticas do estabelecimento.

### CAPÍTULO III

#### Dos inspectores

Art. 58. - Os inspectores são nomeados por concursos e, dentre estes, por accesso, os inspectores geraes.

Art. 59. Para os effeitos da inspecção as disciplinas do ensino secundário serão distribuídas nas seguintes secções:

Secção A (Letras): Línguas (portuguez, francez, inglez, allemão e latim) e litteratura.

Secção B (Sciências mahtematicas, physicas e chimicas): Mathematica, Physica, Chimica, Geophysica e Cosmographi e Desenho.

Secção C (Sciências biológicas e sociaes): Geographia (política e economica), História da civilização, História natural, Biologia geral e Hygiene, Psychologia e Logica, Sociologia e Noções de Economia e Estatística.

Art. 60. O concurso, a que se refere o Art. 58, versará sobre todas as disciplinas da secção em que se inscrever o candidato a inspector e, ainda, sobre Pedagogia geral e Methodologia das mesmas disciplinas.

§ 1º Para os candidatos à secção C haverá ainda prova sobre Hygiene escolar e educação physica.

§ 2º Será também exigida prática de dactylographia, devendo para isso ser dactylographadas pelo candidato as provas escriptas do concurso.

Art. 61. Para inscrever-se no concurso de inspector deverá o candidato reunir os requisitos:

- a) ser brasileiro nato ou naturalizado;
- b) ser maior de 22 annos e menor de 35;



- c) apresentar attestado de idoneidade moral e de sanidade;
- d) apresentar certificado de aprovação em todas as disciplinas do curso secundario.

Parapho unico. A exigencia da letra d) será substituida, oportunamente, por um certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Sciencias e Letras.

Art. 62. O regimento interno do Departamento Nacional do Ensino disporá sobre a constituição das commissões examinadoras, natureza das provas, seu julgamento, bem como o dos títulos exhibidos e, ainda, sobre todo o processo do concurso.

§ 1º A natureza e o número das provas bem como o processo do concurso, serão modificados pelo Conselho Nacional de Educação, um anno após concluido o curso dos primeiros diplomados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Letras com habilitação para o exercício das funcções de inspector.

§ 2º Para inscripção em concurso, depois de modificado o processo a que se refere este artigo, será substituido o certificado da letra d) do Art. 61 pelo do seu parapho unico.

Art. 63. As notas em cada prova serão graduadas de zero a dez, sendo exigido, para a habilitação no concurso, o mínimo de seis em qualquer das disciplinas e a média final de todas as provas igual ou superior a sete.

Art. 64. Aprovado em concurso, terá o candidato direito ao provimento no cargo de inspector, quando se verificar vaga na secção a que concorreu, respeitada a classificação por merecimento e o direito de prioridade para os de igual classificação.

Parapho unico. O direito garantido neste artigo caducará si, tres annos após a data da aprovação em concurso, não se der vaga que aproveite ao candidato.

Art. 65. O inspector terá exercício, em cada districto, pelo prazo de tres annos consecutivo.

§ 1º A transferencia de inspectores se fará annualmente, no período de ferias, abrangendo de cada vez todos os da mesma secção didatica.

§ 2º A designação do districto, em que passará a servir o inspector, será feita mediante sorteio.

§ 3º Para o inspector que for designado o mesmo districto em que vinha exercendo suas funcções, proceder-se -ha novo sorteio.

Art. 66. E' obrigatoria, para o inspector, a residencia na sede do districto em que esteja em exercício.

Art. 67. O numero de inspectores geraes será fixado pelo ministro da Educação e Saude Publica, por proposta do Conselho Nacional de Educação, crescendo, como o de inspectores, á medida das necessidade da inspecção.

§ 1º Serão designados, de início, oito inspectores, escolhidos dentre os melhores classificados em concurso, para exercerem em commissão taes funcções.

§ 2º Ao fim de quatro annos serão nomeados, pelo ministro da Educação e Saude Publica, mediante proposta do Departamento Nacional do Ensino, os inspectores geraes effectivos, re- cahindo a escolha sobre inspectores geraes em commissão ou inspectores effectivos, que me- lhores provas de assiduidade, capacidade e devotamento aos assuntos do ensino houverem dado.

### **TÍTULO III**

#### **REGISTRO DE PROFESSORES**

Art. 68. Fica instituido, no Departamento Nacional do Ensino. o Registo de Professores desti- nado á inscripção dos candidatos ao exercicio do magisterio em estabelecimentos de ensino secundário officiaes, equiparados ou sob inspecção preliminar.

Art. 69. A título provisorio será concedida inscripção no Registro de Professores aos que o requerem, dentro de seis mezes a contar da data da publicação deste decreto, instruindo o re- querimento dirigido ao Departamento Nacional do Ensino, com os seguintes documentos:

- a) prova de identidade;
- b) prova de identidade e moral;
- c) certidão de idade;
- d) certidão de aprovação em instituto official de ensino secundario ou superior, do paiz ou estrangeiro, nas disciplinas em que pretendam inscripção;
- e) quaesquer títulos ou diplomas scientificos que possuam, bem como exemplares de tra- balhos publicados;
- f) prova de exercicio regular no magisterio, pelo menos durante dous annos.

Parapho unico. O documento a que se refere este artigo na letra d) poderá ser substituido por qualquer título idôneo, a juizo de uma commissão nomeada pelo ministro da Educação e Saude Publica e constituida por 3 professores do magistério secundário official e 2 do equipa- rado.

Art. 70. Installada a Faculdade de Educação, Sciencias e Lettras e logo que o julgar opportuno, fixará o Conselho Nacional de Educação a data a partir da qual, para se tonar definitiva a inscripção provisoria nos termos do artigo anterior, será exigida habilitação perante commis- são daquella faculdade, não só em Pedagogia como nas disciplinas relativas à inscripção.

Parapho unico. O Conselho Nacional de Educação regulará as condições para as provas de habilitação, bem como os casos em que possam ellas, total ou parcialmente, ser dispensadas à vista de títulos apresentadas pelo candidato.

Art. 71. Da data installação da Faculdade de Educação, Sciencias e Letras e enquanto não houver diplomados pela mesma, serão exigidos dos candidatos á inscripção no registro de professores, além dos documentos das letras de *a) a e)* do Art. 69, certificados de aprovação obtida nessa faculdade em exames das disciplinas para as quaes a inscripção é requerida, e ainda, de Pedagogia geral e de Methodologia das mesmas disciplinas.

Art. 72. Dous annos depois de diplomados os primeiros licenciados da Faculdade de Educação Sciencias e Letras, será condição necessaria, para a inscripção no Registo de Professores a exhibição de diploma conferido pela mesma Faculdade.

Art. 73. Aos actuaes professores e docentes livres de institutos superiores de ensino, officiaes ou equiparados, e bem assim aos actuaes professores e docentes livres do Collégio Pedro II e, ainda, aos actuaes professores de estabelecimentos de ensino secundário equiparados, é facultada a inscripção no Registo de Professores em disciplinas affins àquellas em que se habilitaram nesse institutos.

Paragrapho unico. O Conselho Nacional de Educação decidirá quaes as disciplinas do ensino secundário em que a inscripção, nos termos deste artigo, poderá ser concedida.

#### **TÍTULO IV**

#### **DISPOSIÇÕES GERAES E TRANSITORIAS**

Art. 74. No Collegio Pedro II e nos estabelecimentos de ensino secundario sujeitos á inspecção permanente ou preliminar, os respectivos directores e inspectores promoverão reuniões a que possam comparecer os paes ou representantes legaes dos alumnos, com o intuito de desenvolver em collaboração harmonica, a acção educativa da escola.

Art. 75. O professor de música do Collegio Pedro II será contratado.

Paragrapho unico. Os exercicios de educação physica no Collegio Pedro II ficarão a cargo dos actuaes professores de gymnastica e dos profissionaes que para esse fim forem contractados.

Art. 76. Fica extincta a livre docencia no Collegio Pedro II, respeitadas, os direitos dos actuaes docentes livres.

Art. 77. Haverá nas duas secções do Collegio Pedro II alumnos gratuitos, nas condições especificadas no respectivo regimento interno.

Art. 78. O regimento interno do Collegio Pedro II determinará, de accôrdo com a natureza das disciplinas, o limite maximo de alunos por turma.

Art. 79. Os alumnos do curso seriado de estabelecimentos de ensino secundario, que não estejam sob o regimen de inspecção instituido pelo presente decreto, poderão requerer, até 30 de

novembro do anno corrente, inscripção em exame nas materias das séries em que se encontrem matriculados, mediante apresentação dos seguintes documentos:

I - Certidão de aprovação no exame de admissão, quando se tratar de inscripção em exame nas materias da primeira série, a de aprovação nas materias da série anterior, quando pretender o candidato exame das demais série do curso secundario;

II - Recibo de pagamento da taxa de inscripção em exame.

§ 1.º Os exames de que trata este artigo so realizarão em janeiro do anno proximo, no Districto Federal, no Collegio Pedro II, e, nos Estados, em estabelecimentos de ensino secundario sob inspecção mantidos pelos Governos estaduaes.

§ 2.º O exame de cada disciplina constará de uma prova escripta e de uma prova oral ou pratico-oral conforme a natureza da disciplina.

§ 3.º A constituição das mesas examinadoras, bem como o processo de julgamento das provas se farão de accôrdo com instrucções, aprovadas pelo ministerio da Educação e Saude Publica, que serão expedidas pelo Departamento Nacional do Ensino.

§ 4.º Ao candidato inhabilitado em exame, na época de que trata este artigo será facultada transferencia para estabelecimento de ensino secundario sob inspecção, no qual cursará de novo a série em cujo exame não lograra aprovação.

§ 5.º Nenhum candidato poderá inscrever-se, simultaneamente, para exames nos termos deste artigo, em mais de um estabelecimento de ensino, sendo nullo qualquer exame realizado com infracção deste dispositivo, caso em que se applicará ainda ao estudante a penalidade de suspensão de estudos pelo prazo de um anno.

Art. 80. Será permittido aos estudantes, que tenham mais de seis preparatorios, obtidos sob o regimen de exames parcellados, prestar o que lhes faltarem, nos termos da legislação anterior, conjuntamente com o exame de vestibular, nos institutos de ensino superior onde pretendam matricula.

§ 1.º O candidato aos exames de que trata este artigo deverá juntar ao requerimento de inscripção os seguintes documentos:

- a) certificado dos preparados obtidos sob regimen de exames parcellados;
- b) recibo de pagamento de taxa de inscripção em exame.

§ 2.º Os exames referidos neste artigo versarão, para cada disciplina, sobre a materia constante dos programmas que vigoraram, no anno de 1929, para o ensino do Collegio Pedro II.

§ 3.º Os exames de preparatorios a que se refere este artigo deverão ser prestados na época dos exames vestibulares do anno proximo.

Art. 81. A presente reforma se applicará immediatamente aos alumnos da primeira e segunda

séries do ensino secundario, proseguindo os das demais séries o curso na forma da legislação anterior a este decreto e ficando, para se matricularem nos cursos superiores, sujeitos a exame vestibular.

§ 1.º Os programmas dos cursos a serem feitos de accôrdo com a seriação da legislação anterior serão os adaptados pelo Collegio Pedro II em 1930.

§ 2.º Para a immediata execução deste decreto e necessaria adaptação dos alumnos ao novo regimen didactico, o ministro da Educação e Saude Publica expedirá as instrucções que julgar convenientes.

Art. 82. O presente decreto entrará em vigor na data da sua publicação.

Art. 83. Revogam-se as disposições em contrario.

Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931, 110º da Independencia e 43º da Republica.

GETULIO VARGAS.

Francisco Campos.

Este texto não substitui o original publicado no Diário Official de 01/05/1931

**Publicação:** Diário Official - 1/5/1931, Página 6945 (Publicação Original)

**ANEXO B:**  
**LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.**

*Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016.*

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**Art. 1º** O Art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

**ARTIGO 24**

*“Art. 24. ....*

*I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;*

*.....*

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

*§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º.” (NR)*

**ARTIGO 26**

**Art. 2º** O Art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

**“Art. 26.**

.....  
*§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.*

.....  
*§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.*

.....  
*§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.*

.....  
*§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação.” (NR)*

#### **ARTIGO 34 – A**

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

*“ Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:*

*I - linguagens e suas tecnologias;*

*II - matemática e suas tecnologias;*

*III - ciências da natureza e suas tecnologias;*

*IV - ciências humanas e sociais aplicadas.*

*§ 1º 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.*

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

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

*§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.*

*§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.*

*§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.*

*§ 7º 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.*

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

*I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;*

*II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”*

## **ARTIGO 36**

**Art. 4º** O Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

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



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

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

*§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.*

- I - (revogado);*
- II - (revogado);*

.....

*§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.*

.....

*§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.*

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

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;*
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.*

*§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.*

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

*§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará 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.*

*§ 10. 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.*

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

*I - demonstração prática;*

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

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

*IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;*

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

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

*§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput. ” (NR)*

#### **ARTIGO 44**

**Art. 5º** O Art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar acrescido do seguinte § 3º :

*“Art. 44. ....*

*§ 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.” (NR)*

## **ARTIGO 61**

**Art. 6º** O Art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

*“Art. 61.....*

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

*V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.*

*.....” (NR)*

## **ARTIGO 62**

**Art. 7º** O Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

*“ Art. 62 . A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.*

*.....*

*§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.” (NR)*

## **ARTIGO 318 – CLT**

**Art. 8º** O Art. 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei

nº 5.452, de 1º de maio de 1943 , passa a vigorar com a seguinte redação:

*“ Art. 318 . O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição.” (NR)*

## **ARTIGO 10**

**Art. 9º** O caput do Art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 , passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII:

*“Art. 10. ....  
XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .  
.....” (NR)*

## **ARTIGO 16**

**Art. 10.** O Art. 16 do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967 , passa a vigorar com as seguintes alterações:

*“Art. 16 .....  
§ 2º Os programas educacionais obrigatórios deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete e as vinte e uma horas.  
§ 3º O Ministério da Educação poderá celebrar convênios com entidades representativas do setor de radiodifusão, que visem ao cumprimento do disposto no caput , para a divulgação gratuita dos programas e ações educacionais do Ministério da Educação, bem como à definição da forma de distribuição dos programas relativos à educação básica, profissional, tecnológica e superior e a outras matérias de interesse da educação.  
§ 4º As inserções previstas no caput destinam-se exclusivamente à veiculação de mensagens do Ministério da Educação, com caráter de utilidade pública ou de divulgação de programas e ações educacionais.” (NR)*

**Art. 11.** O disposto no § 8º do Art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, deverá ser

implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

**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.

**Art. 13.** Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

**Parágrafo único.** A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação 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.

**Art. 14.** São obrigatórias as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei e no regulamento, com a finalidade de prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica, e que:

**I** - tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio; e

**II** - tenham projeto político-pedagógico que obedeça ao disposto no Art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

§ 1º A transferência de recursos de que trata o caput será realizada com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, desde que tenham sido atendidos, de forma cumulativa, os requisitos dos incisos I e II do caput.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno,

respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

§ 3º Os recursos transferidos nos termos do caput poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento previstas nos incisos I, II, III, V e VIII do caput do Art. 70 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das escolas públicas participantes da Política de Fomento.

§ 4º Na hipótese de o Distrito Federal ou de o Estado ter, no momento do repasse do apoio financeiro suplementar de que trata o caput, saldo em conta de recursos repassados anteriormente, esse montante, a ser verificado no último dia do mês anterior ao do repasse, será subtraído do valor a ser repassado como apoio financeiro suplementar do exercício corrente.

§ 5º Serão desconsiderados do desconto previsto no § 4º os recursos referentes ao apoio financeiro suplementar, de que trata o caput, transferidos nos últimos doze meses.

**Art. 15.** Os recursos de que trata o parágrafo único do Art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

**Art. 16.** Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do Art. 13.

**Art. 17.** A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do Art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta-corrente específica.

**Parágrafo único.** O Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro.

**Art. 18.** Os Estados e o Distrito Federal deverão fornecer, sempre que solicitados, a documentação relativa à execução dos recursos recebidos com base no parágrafo único do Art. 13 ao Tribunal de Contas da União, ao FNDE, aos órgãos de controle interno do Poder Executivo federal e aos conselhos de acompanhamento e controle social.

**Art. 19.** O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e a aplicação dos recursos repassados com base no parágrafo único do Art. 13 serão exercidos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal pelos respectivos conselhos previstos no Art. 24 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

**Parágrafo único.** Os conselhos a que se refere o caput analisarão as prestações de contas dos recursos repassados no âmbito desta Lei, formularão parecer conclusivo acerca da aplicação desses recursos e o encaminharão ao FNDE.

**Art. 20.** Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do Art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual.

**Art. 21.** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**Art. 22.** Fica revogada a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Brasília, 16 de fevereiro de 2017; 196º da Independência e 129º da República.

**MICHEL TEMER**

José Mendonça Bezerra Filho

*Este texto não substitui o publicado no DOU de 17.2.2017*

\*



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <http://www.iftm.edu.br/autenticacao/> informando o código verificador **840A63B** e o código CRC **9696986D**.