

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO CONTEXTO HISTÓRICO DE APROVAÇÃO DAS LEIS Nº 5.692/71 E Nº 13.415/17

THE REFORM OF BRAZILIAN HIGH SCHOOL IN THE HISTORICAL CONTEXT OF THE
APPROVAL OF LAWS No. 5,692/71 AND No. 13,415/17

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto¹
<http://orcid.org/0000-0002-8402-0281>

Maria Elisabeth Blanck Miguel²
<http://orcid.org/0000-0003-2307-7791>

Resumo:

A reforma do ensino médio, feita pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promoveu consideráveis alterações no funcionamento dessa etapa de ensino no Brasil. Contudo, as pesquisas mostram que o ensino médio brasileiro, desde o início da institucionalização do ensino, vem tentando firmar sua identidade própria, mediado por legislações que buscam as transformações nas mudanças do currículo, na forma de ensinar, no tempo de duração e nas concepções de ensino. O objetivo deste texto é analisar os contextos de elaboração e aprovação da Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 13415/17. O estudo utiliza-se do materialismo histórico-dialético como teoria de interpretação, sob a perspectiva teórica de Edward P. Thompson (1997), (1981). O referencial teórico ancora-se nas pesquisas de Cury (1982), Cunha (2014), Romanelli (1986), Saviani (2004), Skidmore (2010), entre outros. De acordo com os estudos realizados, há fortes evidências de similaridades entre as duas legislações.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Lei nº 5.692/71; Lei nº 13.415/17

Abstract:

The secondary school reform made by Law No. 13415 of February 16, 2017, promoted considerable alterations to the functioning of this stage of education in Brazil. However, research shows that Brazilian secondary education, since the beginning of the institutionalization of teaching, has been attempting to establish its own identity, mediated by legislation that seeks the transformations in the changes to the curriculum, the way of teaching, the duration time, and the

1 Doutoranda em Educação pela PUCPR. Professora da Rede Pública de Joinville/Santa Catarina/Brasil.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da PUCPR. Curitiba/Paraná/Brasil.

conceptions of teaching. This text aims to analyze the contexts of drafting and approving Law No. 5.692/71 and Law No. 13415/17. The study uses historical-dialectical materialism as an interpretation theory, under the theoretical perspective of Edward P. Thompson (1997), (1981). The theoretical background is anchored on research by Cury (1982), Cunha (2014), Romanelli (1986), Saviani (2004), Skidmore (2010), among others. According to the studies performed, there is strong evidence of similarities between the two legislations.

Keywords: Secondary School Reform; Law No. 5692/71; Law No. 13415/17.

INTRODUÇÃO

A memória histórica referente ao ensino médio brasileiro mostra que esta etapa de ensino continua em busca de sua identidade. Desde o período imperial, em que se iniciou no Brasil a proposta de institucionalização do ensino, observamos constantes mudanças na estrutura curricular bem como na forma de se oferecer e de efetivar-se junto aos estudantes.

São perceptíveis também as influências culturais, políticas e econômicas em cada tentativa de mudança e de reforma. Essas influências, na maioria das vezes, se efetivam a partir das concepções de mundo vigentes e agem desde a nomenclatura dada, ou seja, educação secundária, ensino secundário, segundo grau e, por último “ensino médio, até a formatação do ensino e aprendizagem em sala de aula.

O objetivo deste texto é analisar os contextos de elaboração e aprovação das leis nº 5.692/71 e nº 13.415/17. O foco nessas duas legislações é devido aos impactos causados nessa etapa de ensino, o movimento de transformação da estrutura e organização do ensino de segundo grau realizado pela Lei nº 5.692/71, veio a repetir-se com a mesma intensidade com a aprovação da Lei nº 13.415/17, cujas transformações na carga horária e no currículo do ensino médio ainda não foram consolidadas pelas escolas e pelos professores.

Como método para a realização deste texto, valemo-nos do materialismo histórico-dialético, nos termos da lógica histórica. Como afirma Thompson (1981, p. 49) “Por lógica histórica entendo um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses, quanto à estrutura, causação, etc.”. Nessa perspectiva, o texto será desenvolvido com base nos seguintes conceitos: mediação, experiência e evidência. Para Thompson (1981, p. 32) “a experiência do fascismo, stalinismo, racismo e do fenômeno contraditório da ‘afluência’ da classe operária em setores de economia capitalistas está fazendo romper e exigindo que reconstruamos novas categorias”. Para esse autor, são as experiências históricas que proporcionam as atualizações das categorias, nesse sentido, as experiências vivenciadas ao longo da história do ensino médio no Brasil, podem servir de base para a análise da atual realidade.

De acordo com Thompson (1981, p. 46) “Este é um tempo em que a razão deve ranger os dentes. À medida que o mundo se modifica, devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos”. Com essa afirmação, o autor propõe uma atualização das categorias de análise do materialismo histórico-dialético com os conceitos atuais que auxiliem na relação entre teoria e

prática. E continua: “[...] temos que romper as velhas categorias e criar outras, novas, antes de podermos ‘explicar’ as evidências que sempre estiveram ali” (THOMPSON, 1981, p. 46).

Utilizando-se da legislação como mediação do processo e buscando a relação entre as duas leis, a construção deste texto tem como objetivo: analisar os contextos de elaboração e aprovação da lei nº 5.692/71 e da Lei nº 13415/17, e as mudanças proporcionadas para o ensino médio brasileiro, neste período de tempo.

Assim, compreendemos a legislação brasileira como base da categoria da mediação e que as leis referentes às reformas do ensino médio agem como mediadoras, no sentido de justificarem as forças dominantes e fazerem prevalecer o poder constituinte do momento. Como afirma Thompson (1997, p. 349), “[...] a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma ‘superestrutura’ que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas e relações de produção”. Ainda, a lei pode vir a substituir a insuficiência de uma estrutura governamental, que se encontra diante de uma conjuntura de exclusão e que não garante os direitos de todos. Também pode ser vista como regras específicas e como mediação de conflito social e econômico. Nesse sentido, concordamos com Miguel (2006, p.9), ao afirmar que: “A legislação enquanto fonte documental oficial aponta para a sua necessária vinculação com o Estado e então há que ser considerada como expressão possível do jogo de forças das classes sociais aí presentes”.

Olhando por esse ângulo, vemos que a lei pode favorecer com mais ênfase o seu proponente, que a define a partir de suas convicções e ou com a intenção de barganha no jogo de poder.

Ainda sob a lógica de Thompson,

É verdade que, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessas. Mas essa mediação, através das formas da lei é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos do poder. Somente quando assim vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia (THOMPSON, 1997, p. 358).

Segundo Thompson (1997) a lei torna-se útil, quando verdadeiramente assume o papel de proteção à àqueles deixados à margem da sociedade, por outro lado, essa proteção não se dará sem a mediação que perpassa pela interpretação da lei em favor destes destituídos de poder. Sob a luz dos conceitos da teoria thompsoniana, o texto segue o seguinte caminho: introdução, em que mencionamos o método e os conceitos, segundo Edward Thompson; em seguida, narramos os eventos que deram origem à lei nº 5.692/71, com as considerações dos autores e pesquisadores sobre essa época; posteriormente seguimos a mesma lógica com a lei nº 13.415/17; e, por último, tecemos algumas considerações.

OS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICO, ECONÔMICO, POLÍTICO E CULTURAL DA LEI Nº 5.692/1971

Partindo do pressuposto de que, na lógica histórica, os fatos compreendem o conhecimento histórico e que esse conhecimento histórico pode ser limitado e seletivo, (THOMPSON, 1981), consideramos que a década de 1960 foi marcada pelos acontecimentos provenientes das tensões

da Guerra Fria, entre outros fatores externos, como a experiência da Segunda Guerra Mundial, a expansão dos meios de comunicação de massa e o avanço tecnológico.

No período do presidente Kubitschek (1956-1961), o Brasil ampliou a produção industrial, que já vinha crescendo, e houve um crescimento expressivo na renda *per capita*, resultado da política nacional desenvolvimentista adotada pelo governo.

Com uma certa motivação entusiástica, o presidente prometeu “cinquenta anos de progresso em cinco de governo” (SKIDMORE, 2010, p. 203). Nessa explosão do capital econômico, surgiram contradições próprias de uma sociedade em desenvolvimento, e a população encontrava-se despreparada enquanto mão de obra, para essas mudanças. Para Romanelli (1986, p.104), “A modernização impede um desenvolvimento autônomo e transforma-se em mecanismo de dominação ou de controle no setor interno pelo externo”. De acordo com Romanelli (1986), embora o presidente Kubitschek tenha, motivação suficiente para expandir o progresso brasileiro, não contava com as estruturas suficientes para garantir tal modernização, tornando o país dependente do mercado estrangeiro, mais precisamente dos Estados Unidos; desse modo, estimulou-se a entrada livremente de indústrias internacionais a competirem com o mercado nacional.

Os militares e a burguesia do Brasil foram os principais aliados nas discussões e acordos para se transformar o país a partir da industrialização. A afirmação de Gonçalves (2012, p. 18), nos leva a constatar que “a partir de 1964, a ESG – Escola Superior de Guerra, instituída no Brasil em 1949, visando dirigir e planejar a Segurança Nacional, associada ao desenvolvimento do país, assume papel estratégico no governo”.

Para essa autora, mediante uma política social como forma de disfarçar o autoritarismo e a política do capital internacionalizado, justificava-se o intervencionismo como um modo de favorecer a empresa nacional e ir contra os movimentos defensores de uma sociedade com maior justiça social. De acordo com Gonçalves (2012, p.7) “A maioria da população, por diversas razões, não percebeu, ou não se incomodou, ou percebeu e se omitiu, ou concordava com as ações do governo, ao menos em relação àquilo que as atingia, os efeitos, por exemplo, do milagre econômico”.

A promessa do milagre econômico levou boa parte da população a aderir ao projeto desenvolvimentista do governo. Favorável à dominação do elemento militar na vida política e administrativa da nação, a ditadura militar brasileira (1964-1985) foi alicerçada na concepção filosófica da doutrina de Segurança Nacional. Nessa perspectiva, houve a tendência em desaparecer os direitos sociais já adquiridos e, por conseguinte, perderam forças os grupos de resistência, intelectuais, operários, camponeses e estudantes. Com a implantação do novo regime a partir do golpe de 1964, foi percebida a educação como fator de desenvolvimento, haja vista que a aceleração da economia ocasionou mudanças mais profundas na vida em sociedade. Nesse período, a educação passou por dois momentos, o primeiro observado no momento da implantação do regime. Que segundo Romanelli (1986, p. 196). “Ao lado da contenção e da repressão, que bem caracteriza essa fase, constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou [...] um agravamento da crise do sistema educacional”.

Essas evidências justificam as assinaturas dos convênios e os acordos firmados entre o MEC e a *Agency for International Development* (AID), negociação conhecida como os “Acordos

MEC-USAID”. No segundo momento ocorreram as medidas, bem como as reformas educacionais realizadas pelo governo com os objetivos de enfrentar a crise e alinhar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico por influência da USAID. “Como o governo assumiu o papel acumulador de capital para promover a expansão econômica, essa fase vai caracterizar-se por uma expansão do ensino que, embora grande, teve de ser contida dentro de certos limites, a fim de não comprometer a política adotada” (ROMANELLI, 1986, p. 196).

Em razão disso, foram limitadas as vagas para a entrada no ensino superior, fator principal que antecedeu as manifestações dos estudantes secundaristas de todo o Brasil que reivindicavam vagas nas universidades, dando início também aos primeiros passos para a reforma no ensino superior.

O evento da aprovação da Lei nº 5.540/1968, que realizou a reforma, organização e funcionamento bem como as normas para a matrícula no ensino superior, delinearão a elaboração da Lei nº 5.692/71 que reformou o ensino secundário. Para Cunha (2014, p. 919), “O relatório compreendeu uma reforma universitária proposta pelo grupo e, também, uma reforma do ensino médio (apenas sugerida) de modo que esse, preparando para o trabalho, fizesse diminuir a demanda de vagas nas instituições de ensino superior, logo de excedentes”.

Essa sugestão foi acatada pela comissão educacional que compreendeu a reforma do ensino de 2º grau, nomenclatura dada pela Lei nº 5.92/71, como força para a consolidação da reforma do ensino superior. Nesse sentido, a organização do ensino de 2º grau estava baseada na necessidade de uma habilitação profissional; dessa forma, a educação profissional foi a concepção predominante, nos termos da Lei nº 5.692, de 1971.

A Teoria do Capital Humano (TCH), explicitamente imposta pela Lei nº 5.692/71, serviu de mediação para a consolidação do ideário de que a educação poderia resolver os problemas do Estado e contribuir com o crescimento da economia. Com base nessa concepção, a educação deveria preparar para o trabalho, e isso justificou a profissionalização compulsória do ensino de 1º e 2º graus que ainda se “apoiava na necessidade de ampliar mão de obra qualificada que desse conta de atender ao mercado de trabalho” (PIMENTEL; MORAES, 2017, p. 6).

Na lógica do mercado, as peças fundamentais são o lucro, a riqueza, e as vidas humanas valem o tanto que produzem ou o quanto são preparadas para produzir. Schultz (1973) expõe essa ideia ao afirmar que:

O mero pensamento do investimento em seres humanos é ofensivo a alguns dentre nós. Nossos valores e nossas crenças nos inibem de olhar para os seres humanos como bens de capital [...] [mas] os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações [...]” (SCHULTZ, 1973, p.32-33).

Nessa perspectiva, a Lei nº 5.692, aprovada em 11 de agosto de 1971, teve como objetivo “Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971). Este anúncio da Lei, entra em contradição ao propor a profissionalização compulsória, impossibilitando qualquer forma de escolhas por parte do estudante.

A relação educação e trabalho baseava-se estritamente em forma de geração de emprego. Segundo Cury *et al* (1982, p. 56), “[...] de acordo com o contexto da época traduziu-se essa associação como relação entre educação e emprego e não entre educação e trabalho”. O ser humano se constitui historicamente, portanto, esse movimento se dá pelo trabalho produzido por ele mesmo (homem), intimamente ligado a um processo educativo. Com isso, a relação entre trabalho e educação tem a ver com a identidade humana. Com as mudanças do modo de produção, mais precisamente o evento da revolução industrial, de certa forma forçou a escola a conectar-se a esse modo de produção, e assim, tende-se para as questões econômicas e, conseqüentemente, ao mercado de trabalho e não mais ao trabalho como princípio educativo.

Foi o que ocorreu com a aprovação da Lei nº 5.692/71, de caráter pragmático, a Lei foi escrita e aprovada para cumprir os anseios e a necessidade de mão de obra para atender os objetivos do governo e, ao mesmo tempo, amenizar o congestionamento das matrículas no ensino superior, o que vai na contramão da opinião de Cury *et al.* (1982), ao afirmarem que: “[...] o sistema escolar deve atender aos interesses de toda a sociedade, e não apenas de alguns de seus setores” (CURY, *et al.*, 1982, p. 55). Para os mesmos autores, “[...] a organização do trabalho existente no mundo atual, engloba a produção da ciência e da tecnologia, ao mesmo tempo em que depende delas” (CURY *et al.*, 1982, p. 56).

Por essa razão, entre outras, a Lei nº 5.692/71, não logrou êxito, e brevemente surgiram as críticas e as resistências tanto de estudantes como de professores, levando o Conselho Federal de Educação (CFE), em janeiro de 1975, a aprovar o Parecer nº 76, que determinava a inflexão da política de profissionalização. Nesse sentido, a mediação entre o poder econômico e a educação, tal como propunha a Lei nº 5.692/71, no que se referia à formação profissionalizante dos alunos, não se realizou em sua totalidade.

OS CONTEXTOS SÓCIO-HISTÓRICO, ECONÔMICO, POLÍTICO E CULTURAL DA LEI Nº 13.415/17

Com o novo modelo de sociedade que vinha sendo desenhado e que foi assumido por vários países desde a década de 1970, introduziu-se uma nova concepção de mundo, o neoliberalismo. A partir disso, retornamos ao que afirma Thompson (1981, p. 58) “Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro”.

Como resultado dos movimentos de redemocratização ocorridos em vários Estados brasileiros, em 1988, foi promulgada a nova Constituição Federal que define a educação como: “[...]direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). A Educação passa a ser um direito de todos, no entanto, em contexto neoliberal ao qual o Brasil se inclui após o Consenso de Washington (1989), o direito público subjetivo, determinado pela Constituinte de 1988, passa a ter influências na materialização no contexto escolar.

Vejamos o que afirma Souza (2009, p.19): “[...] a proposta neoliberal para o Estado é marcada por uma ideia reguladora: a da privatização, baseada na defesa da competência, na eficiência da iniciativa privada e na sua superioridade em relação às ações públicas, coletivas”.

Essa nova concepção na sociedade brasileira foi regularizada formalmente, na reunião denominada de Consenso de Washington em 1989, quando os representantes dos países da América Latina se comprometeram em desenvolver e colocar em prática o neoliberalismo, cuja base é a ideologia de mercado. O Brasil brevemente iniciou a prática desse acordo com a política de privatizações do governo Collor em 1990.

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtiem, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Nessa conferência, o Brasil assinou o compromisso com esses organismos internacionais de que a resposta seria a reformulação da educação brasileira. Entre outros tratados firmados na referida reunião, foram estabelecidas as prioridades para a educação nos países do terceiro mundo.

Com as determinações desta reunião, intensificou-se o processo de discussão para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação. Para Saviani (2004, p. 58), “[...] iniciaram-se no ano de 1989 audiências públicas, e manifestações de instituições educacionais, bem como seminários temáticos com especialistas para discutir temas pontuais”. Essas discussões deram-se na perspectiva de se ouvir quem pudesse contribuir com sugestões para o projeto original das diretrizes educacionais, bem como uma forma de desencadear sua votação na Câmara. Neste novo cenário, “[...] a política educacional deverá ser então efetuada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade, deverá alcançar sua universalização” (BRASIL, 1985, p.2). Nesse período, já se pensava na universalização do ensino, prescrita posteriormente na legislação educacional, (FUNDEF, LDB nº 9394/96), tornando-se uma das metas do PNE – Plano Nacional de Educação 2014-2014.

Esse processo acelerou as discussões sobre educação, com prioridade a um projeto de lei educacional apresentado pela Câmara dos Deputados e outro projeto que fora apresentado pelo Senado Federal, que, após ser regado por debates e emendas no Senado e na Câmara dos Deputados, foi aprovado e instituiu a nova LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, conceituando assim a educação: “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Esse conceito alargado de educação possibilitou uma abrangência maior ao trazer como processos formativos, além das instituições, família e escola, a convivência humana e os movimentos sociais como alternativas para a construção do conhecimento. Notamos uma visão bastante democrática em relação à educação.

Para o ensino secundário, a nova LDB anunciou nova nomenclatura, o qual passou a se denominar de ensino médio, definindo-o ainda como etapa final da educação básica, com as seguintes 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).

Entre as determinações da LDB, estava a elaboração do currículo, definido como Parâmetros Curriculares Nacionais, aprovado em 1998. Esses documentos serviram de norte para a proposta curricular escolar bem como para o fazer pedagógico em sala de aula.

A LDB – Lei nº 9.394/1996 sofreu várias modificações. Em relação ao ensino médio, a partir da Emenda Constitucional 59, de 2012, tornou a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade e, em 2017, com a Lei nº 13.415/17 essa etapa de ensino sofreu nova reforma (BRASIL, 2012, 2017).

Os objetivos centrais para essas modificações trazem em seu bojo preocupações com os direitos das pessoas, e, mesmo que frágil, uma tentativa de acerto na educação. De acordo com Thompson (1997, p. 354). “Não é irrelevante que a legitimação do poder de classe se dê nas formas da lei. Remetendo a noções de universalidade e igualdade, que não apenas precisam manter a aparência de justiça (o que em si só coloca certos limites à dominação) como às vezes realmente deve ser justa”.

Após a aprovação da nova LDB, foram elaborados dois Planos Nacionais de Educação: o PNE, (2001-2011) e o PNE, (2014-2024). O PNE estipula metas para a educação que exigem recursos e investimento por parte do governo. O PNE 2014 foi discutido nas conferências de educação (CONAE) que ocorreram em todos os municípios e Estados e culminou com a realização da Conferência Nacional de Educação. Para o ensino médio este plano determinou quatro metas, se colocadas em prática, seriam um avanço para a educação, porém é repreensível que o congelamento por 20 anos no investimento público, nas áreas sociais, estabelecido pela PEC 241, quando em tramitação na Câmara dos Deputados e PEC, 55/2016 em tramitação no Senado Federal, tenha tornado difícil a concretização desse plano. Segundo Amaral (2016, p. 654). “Esses vinte anos que se estenderão até 2036, abrange o período do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, o PNE (2014-2024), e também o período do próximo PNE que deverá ser o de 2025-2035”.

Para esse autor, a PEC representa o desmonte do atual e dos próximos Planos Nacionais de Educação, pois a efetivação de um plano depende de verbas bem definidas, estipuladas para tal ação. A reforma do ensino médio, contemplada no PNE de 2014, na meta 6, ao estabelecer a oferta de educação em tempo e ensino integral, desencadeou-se logo após a aprovação da medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Essa Medida Provisória alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A reforma efetivou-se pela

medida provisória nº 476/2016, convertida em 2017 na Lei nº 13.415, que instituiu o novo ensino médio.

Este tem como diretriz a aprendizagem por competências e habilidades, e o estudante pode cursar até dois itinerários, de acordo com a oferta de sua escola. Intelectuais e pesquisadores dessa etapa de ensino discordam dessa forma de organização do currículo, pois a flexibilização do ensino pode limitar as possibilidades intelectuais de entrada no curso superior e o esvazia teoricamente, restringindo ainda mais a formação integral e humanista do aluno.

As competências dadas como foco principal do currículo do ensino médio carecem de discussão e reflexão com as escolas e professores, tendo em vista que esse assunto ainda não é familiar na prática educativa.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos permite identificar dentre eles certa fragmentação. O discurso é fragmentado, porém não é desarticulado. Ele se articula à lógica posta pelas mudanças tecnológicas, justificativa presente nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação (SILVA, 2017, p, 59).

De acordo com esse autor, a legislação brasileira, desde a aprovação da LDB nº 9394/96, vem preconizando o ensino por competências. Esses termos também estão presentes nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - e nas DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais -, portanto, articulados e bem amarrados legalmente. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) para o ensino médio concretizou-se o ciclo de influência e normatização em torno das competências e restabeleceu-se a obrigatoriedade das mesmas, no currículo nacional.

A promulgação da Lei nº 13.415/17 resultou dessas discussões que vinham sendo formuladas na década de 1990, por influência dos organismos internacionais sob a lógica de mercado, seguindo a cartilha neoliberal de educação. De acordo com Thompson (1997, p. 353). “Assim, a lei (concordamos) pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como legitimadora”.

Uma das preocupações em torno dessa reforma refere-se aos possíveis retrocessos no conhecimento do estudante, pois a lei retira a obrigatoriedade de algumas disciplinas teóricas e necessárias para a aprendizagem integral e, por outro lado, dá ênfase às competências e habilidades, evidenciando, com mais nitidez, a preocupação com o mercado de trabalho.

Outro fator, que julgamos ser de difícil compreensão e materialização no contexto escolar, é o trabalho por área do conhecimento, os professores não foram preparados, em sua formação inicial, para atuarem integrados por áreas. As formações continuadas realizadas de forma online, no período da pandemia, pouco contribuíram para essa compreensão. Junta-se a isso o cumprimento dos 200 dias letivos obrigatórios e que impossibilita os encontros por área do conhecimento, em cada uma das unidades escolares.

Sintetizando, retornamos às discussões de Thompson (1997, p. 357), ao afirmar que “Devemos expor as imposturas e injustiças que podem se ocultar sob essa lei. Mas o domínio da lei em si, a imposição de restrições efetivas ao poder e a defesa do cidadão frente as pretensões de total intromissão do poder parece-me um bem humano incondicional”. Seguindo essa direção, ao expor as fragilidades de uma lei, podemos inibir situações de exclusão, bem como fortalecer o bem

comum. Ao narrar o histórico da Lei nº 13.415/17, encontramos evidências que a assemelham com a Lei nº 5.692/71.

CONSIDERAÇÕES

Ao refletirmos sobre as discussões em torno da aprovação da Lei nº 5.692/71 e a Lei nº 13.415/17, foi possível percebermos o quanto é importante a observação do contexto em que a legislação é aprovada. Concordamos com Miguel (2006, p.10), quando esta afirma que “O contexto socioeconômico, político e cultural tem então um papel importante na interpretação da legislação e de seu papel na sistematização da educação”.

Nesse sentido, constatamos que, no momento da aprovação da Lei nº 5.692/1971, as associações, os sindicatos, as entidades de classes e o Ministério Público tinham poucas possibilidades de manifestar-se, atuando mais como organismos de resistência às normas específicas da ditadura. Como afirma Cury, a origem dessa lei: “[...] refletiu as condições políticas do país que, à época de sua elaboração, não permitiam o envolvimento de amplos setores da população na discussão e na definição de diretrizes para a educação, ou qualquer outro setor da vida social” (CURY, 1982, p.42).

Sendo assim, a lei foi elaborada e aprovada, sem a participação da sociedade e, principalmente dos educadores. A profissionalização compulsória presente nos ditames da Lei nº 5692/71, não se consolidou e logo após ser implementada em algumas escolas, foi modificada pelo Parecer nº 76 de 1975 e pela Lei nº 7.044 de 1982, retirando a profissionalização compulsória.

Após 50 anos foi aprovada a Lei nº 13.415/17, sem a participação da comunidade intelectual e acadêmica, visando ao único objetivo social e econômico do poder vigente. Tal e qual a lei de 1971, essa lei foi aprovada sem veto do presidente da República. Como afirma Saviani (2004, p. 162) “[...] a ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a Lei 5.692/71”. A iniciativa privada presente nas discussões da lei; os objetivos; a concepção de educação; a organização do currículo; o notório saber; o aumento da carga horária; a relação público-privado; são evidências presentes no texto das duas legislações que podem comprovar as semelhanças existentes.

Sobre a Lei nº 13.415/17, permanece um questionamento: ao retirar a obrigatoriedade das disciplinas teóricas, essenciais para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, transformando o ensino médio em itinerários fragmentados e com uma formação técnica acelerada e flexível, a Lei nº 13.415/17 conseguirá se perpetuar por 11 anos, como foi o caso da Lei nº 5.692/71?

A partir de 2022, com o término do prazo para a implementação, o que torna possível observar se as mudanças ocorreram de fato ou se será apenas uma repetição na história dessa importante etapa de ensino. Continuamos na torcida e na defesa de um ensino médio verdadeiramente público e com qualidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a morte do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **RBP**AE – v. 32, n 3, p, 653-673 set./dez.2016.

BRASIL, **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a LDB n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 de abril de 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional 59/2012**. Altera os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, e torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Educação para todos**. Exposição de Motivos nº 125, de 31 de maio. Ministério da Educação, 1985

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º E 2º Graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF: 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 14 nov. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção Orçamentária e Financeira anual.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. E a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso assinado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CORREIA. Rosa Lydia Teixeira. Lei 5.692/71: formação de professores e implicações na organização da escola. In: GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Sirlei M. F. (org). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

CUNHA, LUIZ ANTÔNIO. ENSINO PROFISSIONAL: O GRANDE FRACASSO DA DITADURA. **Cadernos de pesquisas**. V. 44, n. 154, p. 912-933 out./dez.2014

CURY, Carlos Roberto Jamil. BEDRAN, Maria Ignez Saad. SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **A Profissionalização do Ensino na Lei nº 5692/71**. Brasília: INEP, 1982.

GONÇALVES, Nádia G. Escola Superior de Guerra e a Lei 5.692/71: Discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná. In: GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Sirlei M. F. (org). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

GONÇALVES, Nádia G.; RANZI, Sirlei M. F. (org). **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. **A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006. Texto disponibilizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil".

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel. MORAES, Raquel de Almeida. A teoria do Capital humano e a concepção Produtivista na educação Brasileira: EaD em Foco. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 17 - n. 2 - Itajaí, Abr-Jun 2017. Disponível em: www.univali.br/periódicos. Acesso em: 10. nov. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8ª edição. Ed. Vozes – Petrópolis, 1986.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas** – 9 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2004. (coleção educação contemporânea)

SCHULTZ, T. Capital Humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973

SILVA, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: CAMPOS, Marília Andrade Torales. SILVA, Mônica Ribeiro (org). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba PR: Appris, 2017.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Trad. Berilo Vargas. - São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA. Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais: contextos e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, JAC., and DAZZANI, MV., orgs. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. 349 p. ISBN 978-85-232-0654-3. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros** (uma crítica ao pensamento de Althusser). Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da Lei Negra**. Tradução: Denise Bottmann. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1997.

UNICEF. **Conferência de Jomtien**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 10 nov. 2018.

WORLD BANK. **Education sector strategy**. Washington: The World Bank Group, 1999.