

**AS RAÍZES AUTORITÁRIAS E IDEOLÓGICAS DO NOVO ENSINO MÉDIO: O LEGADO
RENITENTE DA DITADURA CIVIL-EMPRESARIAL-MILITAR NA EDUCAÇÃO
BRASILEIRA**

**LAS RAÍCES AUTORITARIAS E IDEOLÓGICAS DE LA NUEVA ENSEÑANZA MEDIA: LA
HERENCIA DE LA DICTADURA CÍVICO-CORPORATIVA-MILITAR EN LA
EDUCACIÓN BRASILEÑA**

**THE AUTHORITARIAN AND IDEOLOGICAL ROOTS OF THE NEW HIGH SCHOOL:
THE RECALCITRANT LEGACY OF THE CIVIL-BUSINESS-MILITARY DICTATORSHIP
IN BRAZILIAN EDUCATION**

DOI: <http://10.9771/gmed.v16i1.58926>

Carlos Augusto Lima Ferreira¹

Erick Wesley Moraes dos Santos²

Resumo: O presente artigo busca demonstrar as vinculações históricas existentes entre o Novo Ensino Médio e as políticas e diretrizes educacionais estabelecidas pelos governos da ditadura civil-empresarial-militar. Não obstante, a atual reforma seja propagada com caráter modernizante e inovador, suas proposições assentam-se em paradigmas que possuem referencial no regime militar. Pretende-se com o paralelo estabelecido, desmistificar as intenções do Novo Ensino Médio e evidenciar o sentido classista e ideológica que lhe reveste, característica permanente na história da educação brasileira.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Escola Sem Partido. Ditadura Civil-Empresarial-Militar. Hegemonia. Ideologia.

Resumen: Este artículo busca demostrar los vínculos históricos entre la Nueva Escuela Secundaria y las políticas y directrices educativas establecidas por los gobiernos de la dictadura cívico-corporativa-militar. Aunque la actual reforma se propague como modernizadora e innovadora, sus propuestas se basan en paradigmas que tienen su referencia en el régimen militar. El objetivo de este paralelo es desmitificar las intenciones de la Nueva Escuela Secundaria y destacar el sentido clasista e ideológico que hay detrás de ella, un rasgo permanente en la historia de la educación brasileña.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria. Escuela sin partido. Dictadura Civil-Empresarial-Militar. Hegemonía. Ideología.

Abstract: This paper seeks to demonstrate the historical links between the New High School and the educational policies and guidelines established by the governments of the civilian-business-military dictatorship. Although the current reform is propagated as modernizing and innovative, its proposals are based on paradigms that have their reference in the military regime. The aim of this parallel is to demystify the intentions of the New High School and highlight the classist and ideological meaning behind it, a permanent feature in the history of Brazilian education.

Keywords: New High School. School Without a Party. Civil-Business-Military Dictatorship. Hegemony. Ideology.

Introdução

“As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias”, escreveu Eduardo Galeano (2020, p. 121), ao falar sobre a solidão da história³ sob a qual a América Latina foi sistematicamente mergulhada. Afinal, séculos de exploração e expropriação precisam ser soterrados para que o passado não tenha nada a dizer ao presente, e a história possa permanecer adormecida, “sem incomodar, no guarda-roupa onde o sistema guarda seus velhos disfarces” (GALEANO, 2020, p. 121).

Em sentido contra-hegemônico, entretanto, é preciso desvelar a realidade e buscar evidenciar as tessituras construídas entre os tempos históricos. Marc Bloch (2021) já alertava para a vinculação dialética entre o passado e o presente, de modo que a incompreensão ou negação de um dos vetores, por consequência, obscureceria a apreensão do outro. A falta de diálogo entre o passado e o presente não só torna turva as lupas pelas quais se observa e analisa a sociedade, como dificulta a agência sobre esta, haja vista que “a ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2021, p. 63).

Este estudo visa, seguindo a pista deixada por Bloch (2021), não só desobscurecer a apreensão que é feita da realidade histórica, como desobstruir os meios de ação que a mistificação do real atravança. Procuramos analisar as raízes históricas a que as diretrizes educacionais implantadas com o Novo Ensino Médio se relacionam, especialmente no que tange ao tecnicismo, à flexibilização e fragmentação curricular, e à desvalorização e esvaziamento das ciências humanas.

Não obstante todo o discurso oficial procure imputar caráter totalmente inovador quanto ao Novo Ensino Médio, saturando de enunciados positivos a ideia de “novo”, as proposições aferidas vinculam-se a construções anteriores, principalmente às políticas educacionais desenvolvidas na década de 1990, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), bem como às diretrizes definidas no período da ditadura civil-empresarial-militar⁴ (1964-1985), sob as quais debruçaremos nossa atenção. A escolha se efetiva em função de entendermos haver menor percepção sobre os liames que ligam as atuais reformas educacionais e às realizadas pelos governos ditatoriais, o que implica maior necessidade de seu desvencilhamento. Afinal, como assegura Apple (1982, p. 31), “deve-se ter aquela sensibilidade peculiarmente marxista diante do presente como história, para ver as origens e os conflitos históricos que fizeram com que as instituições fossem o que são hoje”.

Para a análise empreendida, debruçamo-nos sobre a lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio; o programa e as diretrizes formuladas pelo movimento Escola Sem Partido⁵; as políticas educacionais desenvolvidas durante o regime militar, especialmente a lei 5.692/1971, que implantou a reforma do ensino de 1º e 2º grau; o decreto-lei 547/1969, que autorizou o funcionamento das licenciaturas de curta duração; e o decreto-lei 869/1969, que tornou obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nos 3 níveis de ensino. Entendemos que os referidos conjuntos normativos possuem articulação e permitem uma compreensão mais ampliada e profunda sobre os interesses que estão em jogo com as atuais mudanças educacionais.

Ainda que o discurso que embasa as políticas educacionais propague as mudanças como neutras e de caráter eminentemente técnico, visando melhorar a qualidade da educação no país, nenhum tipo de ação é destituído de intenção. Pelo contrário, é carregado de carga ideológica, mesmo que tácita ou mistificada. Tratando-se da educação escolar, campo de disputas e tensões por seu caráter elementar no jogo das superestruturas na construção do consenso e da hegemonia, tudo aquilo que lhe corta possui viés ideológico.

Firmamos nossa análise na tradição gramsciana, para a qual a escola faz parte do conjunto das superestruturas, instrumentos que operam ideologicamente na formação e manutenção da consciência dos sujeitos, fundamentais no capitalismo avançado para a instauração dos interesses das classes hegemônicas, impondo-os às classes subalternas como se fossem seus por meio do estabelecimento do consenso.

Em uma estrutura capitalista de produção e reprodução da vida social, a escola institui-se como um dos mecanismos de fomento do bom funcionamento e, portanto, reprodução do capitalismo sem que este seja questionado, pelo menos de modo sistemático. Como bem salienta Manacorda (2010, p. 27), “A escola é antes uma superestrutura porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, em última instância, condicionada por suas relações”. Com isso não se quer dizer, como certa leitura e apropriação marxista vulgar, que a superestrutura é determinada pela estrutura, ou que os fatores econômicos se sobrepõem aos socioculturais. Estabelece-se, contrariamente, uma relação dialética entre os dois polos, que se retroalimentam a fim de garantir a sustentação e o bom funcionamento do capitalismo.

A imbricação entre estrutura e superestrutura é melhor desenhada no conceito de bloco histórico proposto por Gramsci (2011), no qual há uma relação recíproca entre os dois polos, de tal modo que um está apoiado no outro, sem sobreposições ou determinações. Nas palavras do autor italiano, “A estrutura e as superestruturas formam um bloco histórico, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2011, p. 250). Reflexo proposto no sentido de evidenciar, e não, das superestruturas serem apenas a representação da estrutura.

O conjunto das superestruturas, do qual a escola faz parte, no sentido proposto por Gramsci (2011), ao mediar os interesses objetivos da realidade material para a subjetividade dos sujeitos, procura estabelecer o consenso que torna legítima a forma como está organizada e disposta a sociedade burguesa, a fim de que o capital promova sua reprodução sem maiores interrupções.

A educação, enquanto instrumento de internalização da hegemonia, é elementar para a produção do consenso e a garantia da reprodução da estrutura capitalista com o menor uso possível da coerção. Apple (1982, p. 67) declara que “A estabilidade ideológica e social se baseia em parte na interiorização, bem no fundo da nossa mente, dos princípios e das regras do senso comum que dirigem a ordem social existente”. Através do atributo mistificador que lhe reveste, a escola consegue estabelecer o consenso e produzir e reproduzir “formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos declarados de dominação” (APPLE, 1982, p. 12).

Nesse sentido, as políticas educacionais, o currículo, as práticas e saberes docentes, as relações de ensino aprendizagem, a disposição do espaço escolar, os agentes que orbitam a escola fazem parte de uma construção ideológica, que por sua própria estrutura, opera de forma a mistificar suas práticas como neutras e desinteressadas, haja vista que

O conhecimento manifesto e oculto encontrado nos equipamentos escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento são seleções, dirigidas pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e princípios de seleção. Portanto, não devem ser aceitos como dados, mas sim problematizados (APPLE, 1982, p. 72).

Aquilo que se ensina e como se ensina possui implicações políticas e ideológicas. Diz respeito a disputas sociais e políticas, projetos e ideários de conformação social, em que a escola, em um contexto capitalista, cumpre papel fundante enquanto “instituição de poder, de distribuição de conhecimento e de símbolos, cuja finalidade é a de ‘preparar’ pessoas para sociedades desiguais” (TOLEDO, 2017, p. 178). A forma, portanto, como o Estado guia reformas, diretrizes e políticas educacionais segue determinados interesses, carregados de teor ideológico e de classe, mesmo que sejam transmitidos como neutros e pretensamente preocupados apenas com a qualidade da educação e o desenvolvimento do país.

Para entender os intricados mecanismos que regem o campo educacional, o artigo se divide em três partes. Na primeira, apresentamos a forma como as medidas tomadas pelos governos ditatoriais no campo educacional buscaram construir uma educação acrítica, tecnocrática, controladora e ideologizada, seguindo os parâmetros estabelecidos pela doutrina de segurança nacional e o ideário de desenvolvimento, acarretando a desintelectualização dos professores como forma de manutenção da ordem.

Na segunda, analisamos como a proposta de profissionalização técnica implantada com o Novo Ensino Médio visa à retirada do ensino propedêutico e crítico das escolas, a fim de atender interesses do mercado e de manutenção das hierarquias de classe na ordem burguesa. Associamos esse projeto ao que fora desenvolvido na ditadura com a reforma do ensino de 1º e 2º grau, que estabeleceu o ensino técnico-profissionalizante como obrigatório e terminal, ampliando a divisão de classes no país.

Por último, evidenciamos como a desvalorização e perseguição empreendidas às ciências humanas na escola, presentes na estrutura do Novo Ensino Médio e em projetos e programas como o do movimento Escola Sem Partido, possuem raiz histórica no escopo desenvolvido na ditadura a partir da doutrina de segurança nacional, reduzindo o arcabouço epistêmico das ciências humanas à reprodução ideologizada de conteúdos voltados à moral e ao civismo sustentados pelo regime.

As conclusões a que este trabalho chega, embora sejam fruto de labor desenvolvido da forma mais criteriosa possível, não implica o fechamento da questão, tampouco a análise por outro viés ou matiz teórico-ideológico. Como aduz *Ciro Cardoso* (1988), por mais que o conhecimento histórico deva estar comprometido com a verdade, suas respostas são parciais e estão sujeitas às mudanças da luz que o olhar subsequente lança sobre os fenômenos. Pretendemos ser mais um feixe de luz e análise, mas não, o único.

A tecnocracia desumanizadora

A ascensão e estabelecimento do regime militar no Brasil, via golpe de estado, em larga medida está associado ao uso da coerção como forma de manutenção do poder. Não obstante a violência aplicada de forma generalizada pelo regime, em diversos níveis e modos, dê substrato a essa perspectiva, é preciso ressaltar o papel que o consenso exerceu na construção do processo de sua deflagração, que instituiu a ditadura civil-empresarial-militar, bem como no sustentáculo ao regime durante 21 anos.

Dreifuss (1987), em estudo clássico, demonstra o papel que as classes hegemônicas tiveram na construção do consenso ideológico para o estabelecimento do golpe. O autor destaca, principalmente, o papel do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) e do IBAD (Instituto Brasileiro pela Ação Democrática), que funcionavam como aparelhos privados de hegemonia⁶, difundindo, de forma velada, os interesses das classes hegemônicas na sociedade civil e inserindo projetos e programas governamentais no interior do Estado.

O objetivo central do complexo IPES/IBAD era inserir na cultura política do início dos anos 1960 um projeto político de modernização conservadora, dentro do qual as mudanças políticas, sociais e econômicas reforçariam o lugar de dependência e subserviência do Brasil em relação às potências imperialistas. Ou seja, o processo de modernização em curso desde 1930 não poderia se encaminhar para um processo de radicalização, no qual a soberania nacional sobrepusesse os interesses internacionais, muito menos promovesse a autonomia e hegemonia dos grupos populares.

Para Dreifuss (1987), o complexo IPES/IBAD se constituiu enquanto uma elite orgânica, que sob a organização de classe (burguesa), buscou alinhar interesses de grupos diversos em torno de um projeto político capaz de promover reformas políticas e econômicas com vistas a uma modernização que não alterasse a estrutura social e histórica do país. Ao contrário do que ficou expresso por bastante tempo, o autor demonstra como o IPES/IBAD foi um grupo organizado, com enorme capilaridade e poder de recrutamento e mobilização em todo o território nacional, com ação altamente sofisticada, grande capacidade de coordenação e integração, proporcionando o raciocínio estratégico para o golpe.

Essa agenda política, da qual a modernização conservadora era a síntese para o anticomunismo, a associação com o capital multinacional e as reformas políticas e econômicas, nem sempre era expressa de forma explícita ou direta. Até mesmo porque esses grupos se apresentavam como agremiações apartidárias, sem classe, com objetivos essencialmente educacionais, cívicos, democráticos e patrióticos. Muitas ações, inclusive, aconteciam de forma clandestina, evidenciando o caráter sofisticado e multifacetado da campanha política, ideológica e militar que promoviam.

O historiador uruguaio destaca ainda que o complexo IPES/IBAD agia em articulação com outros grupos semelhantes na América Latina, que desde os fins da década de 1950 se multiplicaram pelo continente, além da íntima relação com o governo estadunidense, de sobremaneira com o departamento de inteligência, do qual recebia não só orientações, como financiamento de forma velada e criminoso.

Com tamanha organização e financiamento, o complexo possuía vários espaços de atuação: forças armadas, Igreja, congresso, executivo, classe empresarial, sindicatos, classes camponesas, partidos políticos, mídias e camadas intermediárias. Nesse sentido, Dreifuss (1987) afirma que o complexo IPES/IBAD

representava o verdadeiro partido da burguesia e expressava a fase mais genuína da política: quando ideologias previamente desenvolvidas se transformam em partido.

A ação ideológica promovida pela elite orgânica, todavia, não se restringiu à arquitetura do golpe. Seus projetos continuaram a se desenvolver dentro do regime, incorporados ao Estado. Um dos polos de ação mais efetivos do regime consistiu na educação, haja vista seu papel fundamental enquanto formuladora e reprodutora do consenso, necessário para a hegemonia, mesmo em um contexto autoritário.

O projeto educacional da ditadura civil-empresarial-militar estava associado à doutrina de segurança nacional e ao ideário de desenvolvimento promovido pelas classes hegemônicas. Fonseca (2001, p. 19) aduz que o “projeto delineado nos Planos e Programas de Desenvolvimento, na legislação e nas diretrizes governamentais representava o ideário educacional de diversos setores internos e externos”. A autora destaca, entre os grupos, o IPES e a Escola Superior de Guerra, no plano interno, e externamente, o “estreitamento dos vínculos com organismos internacionais como USAID⁷, além da OEA e UNESCO” (FONSECA, 2001, p. 19).

A proposta desenvolvida pelo regime alicerçava-se em uma educação voltada para a uniformidade, em que a sociedade brasileira era apresentada sem conflitos e diversidade, a fim de que o caráter autoritário do governo não fosse questionado. Para a consecução de tal perspectiva, o regime combinou “medidas de restrições à formação e à atuação dos professores”, argumenta Fonseca (2011, p. 56), “com uma redefinição dos objetivos da educação, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, no sentido de exercer o controle ideológico e eliminar qualquer possibilidade de resistência ao regime autoritário”.

No bojo desse processo, várias medidas foram tomadas, destacando-se a redefinição de disciplinas como estudos sociais, educação moral e cívica, organização social e política brasileira e estudos dos problemas brasileiros, a reforma universitária, a criação das licenciaturas curtas, a implantação do ensino supletivo e do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), e a reforma do ensino de 1º e 2º grau. Com esse conjunto de reformas, Ferreira (2004, p. 54), argumenta que

o ensino passou por uma de suas maiores crises, onde o que se produzia nas universidades e nas pesquisas históricas, via de regra, nunca chegava às escolas; ao passo que a qualidade da formação de professores foi ficando cada vez mais baixa.

Um dos pilares das transformações produzidas pela ditadura no campo educacional, a reforma do ensino de 1º e 2º grau, instituída pela lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, dividiu o período de escolaridade em dois núcleos, o primeiro obrigatório, dos 7 aos 14 anos, indo da 1ª à 8ª série, e o segundo voltado para a habilitação profissional dos alunos, com caráter de terminalidade⁸. A diretriz técnico-profissionalizante-terminal do 2º grau arrogava-se no discurso da necessidade de preparar a mão de obra tecnicamente necessária para o desenvolvimento do país, para o qual cada cidadão deveria contribuir⁹.

Associava-se à habilitação profissional o papel patriótico e cívico, amalgamando o ideário de desenvolvimento (nos moldes de um capitalismo dependente) à doutrina de segurança nacional. Com essa operação, o regime buscava ratificar os valores de civismo, moralidade e patriotismo através da reforma. Por trás do discurso oficial e de toda mistificação, as mudanças possuíam orientação ideológica e de classe. Fonseca (2001, p. 21-2) argumenta que a formação do 2º grau visava capacitar a mão de obra de acordo

com as necessidades do mercado, em cooperação com as empresas, desassociando-a de uma educação integral, propedêutica e crítica, que possibilitasse não só a habilitação profissional, mas uma compreensão mais profunda da realidade social e o ingresso ao ensino superior.

Esse processo, ao passo que praticamente eliminou dos “currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas” (FONSECA, 2001, p. 22), cumpriu a função de hierarquização e reprodução das classes sociais, criando um filtro para o ingresso no nível superior, que ficaria reservado à classe média e alta. Nesse sentido, “A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas” (FREITAG, 1978, p. 87).

O acesso à universidade, aos cargos de direção e a uma educação mais integral ficaria restrito a uma minoria, enquanto a maioria, uma vez chegado ao 2º grau, deveria entendê-lo como o fim do percurso educacional e a preparação para se integrar moral e economicamente à nação. O discurso do regime, assentado em uma vulgata formada por palavras de ordem ligadas à defesa da unidade moral e patriótica do país, cumpria papel fundamental no estabelecimento do consenso de uma reforma que instituiu um ensino que não só ocultava as desigualdades sociais, como solidificava a ordem da sociedade de classes.

Cumprindo função ideológica, através das ações impetradas pela ditadura, “Não somente a educação estabelece o lugar dos indivíduos num conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – uma distribuição de posições determinada por forças econômicas e políticas”, argumenta Apple (1982, p. 52), como “o próprio processo de educação, o currículo formal e o oculto, sociabiliza as pessoas a aceitarem como legítimos os limitados papéis que elas fundamentalmente ocupam na sociedade”.

A reforma também abriu espaço para formas de privatização e empresariamento da educação, seja pela participação de empresas privadas no processo de formação dos alunos, seja pela expansão da rede privada, que “em decorrência das deficiências e do desmantelamento progressivo do ensino de 2º grau público, expande suas atividades para os cursos preparatórios para o vestibular, cada vez mais disputado especialmente pelos jovens das classes média e alta” (FONSECA, 2001, p. 23).

O caráter privatista implementado pela reforma, entretanto, já estava presente na Constituição de 1967, que “deixou de vincular a porcentagem de verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União” (Ibid., p. 19), diminuindo substancialmente os investimentos no campo educacional e, por consequência, abrindo espaço para a rede privada, sobretudo no ensino de 2º grau e superior, que contava explicitamente com fomento estatal, com “ajuda técnica e financeira do governo, inclusive bolsas de estudo” (FREITAG, 1978, p. 73).

A um ensino acrítico, fragmentado e orientado para os imperativos do mercado e da sociedade de classes, deveria vincular-se profissionais com formações construídas dentro desse paradigma. A fórmula encontrada pelo regime residiu na criação das licenciaturas de curta duração, com o decreto-lei 547/1969, que se expandiram bastante após a reforma do ensino de 1º e 2º grau. Seguindo a lógica do mercado, as licenciaturas curtas formavam grande número de profissionais, de forma rápida e barata, com poucos investimentos, sobretudo em instituições privadas, que ganharam outra grande fonte de lucro com a medida tomada pelo regime militar.

Os impactos das mudanças foram sentidos de maneira mais forte pelas ciências humanas, sob as quais proliferaram o maior número de licenciaturas curtas, haja vista a fragmentação laboral e epistêmica empreendida à área com a adoção de disciplinas como estudos sociais, educação moral e cívica e organização social e política brasileira, que englobavam conteúdos de história, geografia, filosofia e sociologia. Fonseca (2001, p. 27) argumenta que os novos cursos se empenhavam na formação de professores polivalentes e tinham como principal objetivo “a descaracterização das Ciências Humanas como campo de saberes autônomos, pois são transfiguradas e transmitidas como um mosaico de conhecimentos gerais e superficiais da realidade social”. E acrescenta:

As licenciaturas curtas vêm acentuar ou mesmo institucionalizar a desvalorização e a consequente proletarização do profissional da educação. Isto acelera a crescente perda de autonomia do professor frente ao processo ensino/aprendizagem na medida em que a sua preparação para o exercício das atividades docentes é mínima ou quase nenhuma; uma vez que os antigos exames de suficiência e as licenciaturas curtas não se diferem muito. Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas (FONSECA, 2001, p. 27).

O resultado de profissionais com formações precárias, desintelectualizados e controlados técnica e ideologicamente, por um lado, e um ensino guiado por um viés tecnicista e mercadológico, por outro, consistiu na ampliação do consenso e da hegemonia, que tornavam opacas a realidade social e as arbitrariedades cometidas pela ditadura, bem como asseguravam o domínio sobre os ânimos do tecido social, especialmente das classes populares.

Embora o discurso modernizante-tecnocrático associado ao cívico-patriótico buscase mistificar os interesses das classes hegemônicas de controle social, desobrigação estatal e privatismo das políticas educacionais empreendidos pelos governos da ditadura civil-empresarial-militar, por trás do véu ideológico, as verdadeiras intenções estavam expostas. Como culturas renitentes, as sementes outrora plantadas, encontraram campos para novamente germinar, ainda que seu interior demonstre que suas raízes não são tão novas quanto aparentam.

Um Novo Ensino Médio... nem tão novo assim

A reforma que instituiu o Novo Ensino Médio foi implementada pela lei n. 13.415/2017, sancionada pelo então Presidente da República, Michel Temer. A lei promoveu alterações na LDB/1996 e, articulada à BNCC, imprimiu nova organização curricular ao ensino médio, reduzindo a carga horária da parte comum, que passou da obrigatoriedade mínima de 75% para a máxima de 60%, e ampliando a da parte flexível. Implementou-se também os itinerários formativos, que segundo os defensores da reforma, ampliariam a margem de escolha dos alunos no seu percurso educativo, bem como o ensino em tempo integral mediante o aumento total da carga horária anual escolar, passando de no mínimo 800 horas para 1400 horas.

Os itinerários formativos podem se destinar a cinco áreas de aprofundamento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Segundo a lei, tanto as escolas quanto os alunos possuem

autonomia sobre a oferta e a escolha dos itinerários formativos, respectivamente. No entanto, esse processo se apresenta de uma forma mais complexa ante as diversas realidades que atravessam as escolas públicas brasileiras¹⁰.

Com “intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional” (FERRETTI, 2018, p. 26), a implantação da reforma aconteceu de forma autoritária, sendo originária de uma medida provisória (MP 746/2016), que “retomou a derrotada PL n. 6.840/2013, rechaçada pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio, e pouco alterou suas proposições” (TOLEDO, 2017, p. 191). Apesar de não contar com a participação de amplos setores da sociedade, especialmente a classe docente, a reforma foi apresentada como um processo democrático e inclusivo que solucionaria os problemas educacionais do país.

É necessário lembrar que a reforma do ensino médio faz parte de um conjunto de medidas de cunho autoritário, classista e antipopular instituído durante o governo Michel Temer (2016-2018). Entre as medidas, destacam-se a reforma trabalhista, a reforma da previdência e a emenda constitucional 95, que congelou por 20 anos os gastos estatais com políticas direcionadas a direitos sociais, como a educação. O pacote de austeridade fiscal do governo Temer visou realinhar o Brasil às dinâmicas produtivas do capital, ainda mais intensas, flexíveis, alienantes e exploratórias que no início da década de 1990, momento de advento das políticas neoliberais no país.

Nesse prisma, Decker e Evangelista (2019, p. 19) asseveram que

Trabalhar para a contenção dos conflitos e litígios derivados das relações capital e trabalho e o amortecimento das dissensões entre as classes sociais é uma premissa crucial para a manutenção do modo capitalista de produção, o que implica compartilhar o custo da crise com as áreas sociais – retirando direitos historicamente adquiridos – e redefinir as próprias funções estatais – privatizando seu patrimônio.

A reforma do ensino médio, ao contrário do que o discurso oficial propaga, não diz respeito a uma mudança de caráter meramente técnico que visa adequar a escola ao século XXI, mas antes, constituiu-se enquanto elemento fundamental no processo de reestruturação produtiva do capitalismo e na manutenção e reprodução da sociedade de classes. O uso ideológico da educação pelas classes hegemônicas, todavia, não é um fenômeno novo na história brasileira, tampouco são inéditas as prerrogativas que o Novo Ensino Médio busca impetrar.

A flexibilidade, um dos pilares do Novo Ensino Médio, já estava presente no regime militar por meio do ensino integrado, “definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas de escolha do aluno” (FREITAG, 1978, p. 86). Além disso, no modelo da escola integrada, as matérias poderiam ser cumpridas em diferentes estabelecimentos de ensino, uma vez que poderia haver a oferta de distintas modalidades de estudos, integrados por uma base comum, no mesmo estabelecimento de ensino e na mesma localidade. Em outras palavras, para reduzir os custos do Estado na oferta de condições infraestruturais para a oferta de cursos técnico-profissionalizantes com o mínimo de qualidade, estabeleceu-se a possibilidade do aluno formar-se de modo itinerante em diversos estabelecimentos de ensino.

O modelo flexível e itinerante do ensino integrado, propagado como moderno e capaz de resolver todos os problemas que envolviam a formação dos alunos no ensino do 2º grau, na verdade, transferia todos os ônus para os alunos, já que “Para cumprir com as exigências de seu currículo, o aluno muitas vezes é forçado a percorrer longas distâncias entre um e outro estabelecimento de ensino, o que é agravado pela inconveniência dos horários” (FREITAG, 1978, p. 89). As dificuldades de tempo e dinheiro para manter tal operação levavam os filhos da classe trabalhadora à evasão ou ao ensino supletivo, mantendo de forma ainda mais hierarquizada a sociedade.

A atual reforma, embora não ofereça a possibilidade do cumprimento de carga horária em diversos estabelecimentos de ensino pelos alunos, ao estabelecer a obrigatoriedade de escolha dos itinerários formativos, desconsidera o conjunto de diversidades que permeiam as escolas pelo país, bem como a falta de investimento e infraestrutura estatal para que elas possam se adequar minimamente às medidas propostas, sobretudo em relação ao ensino técnico-profissionalizante.

Além do caráter epistemológico que subjaz o ensino técnico, a reforma não foi acompanhada de investimentos que tornassem as estruturas das escolas adequadas para a consecução de tal ensino. A maior parte das escolas continuam extremamente deficitárias do que a reforma chama, de modo ideológico e demagógico, de espaços de aprendizagem (laboratórios, quadra poliesportiva coberta, oficinas, clubes, incubadoras, núcleos de estudo, núcleos de criação artística), sem contar a inexistência ou adaptação de espaços para a cozinha, refeitório e áreas de convivência, bem como de políticas de permanência que efetivamente impeçam a evasão dos alunos que, por sua condição de classe, precisam trabalhar.

As dificuldades que as escolas têm encontrado hoje na implementação do Novo Ensino Médio, especialmente do ensino técnico, que requer maior nível de infraestrutura, também esteve presente quando da aplicação da reforma do ensino de 1º e 2º grau na ditadura civil-empresarial-militar. Fonseca (2001, p. 22) aduz que as escolas não possuíam “condições mínimas para promover a habilitação profissional. Não havia infraestrutura física, recursos humanos preparados e recursos financeiros disponíveis para suprir estas necessidades”. Como consequência da falta de investimentos e infraestrutura, “as escolas públicas passam a ministrar, em condições precárias, um ensino de baixo nível técnico, e as escolas privadas voltam-se predominantemente para cursos noturnos que não exigiam grandes investimentos financeiros em laboratórios e materiais” (FONSECA, 2001, p. 22).

Não obstante a proposição do ensino técnico-profissionalizante pelo regime militar e pelo Novo Ensino Médio, ambos governos que instituíram as reformas desvincularam-se das obrigações com o investimento no campo educacional. A ditadura, por meio da Constituição de 1967, que desvinculou as verbas destinadas ao ensino ao orçamento geral da União, e atualmente, com o congelamento dos gastos públicos com direitos sociais, como a educação, por 20 anos. Ao desobrigar o investimento estatal, mas levarem a cabo políticas educacionais que requerem maior investimento, mais que uma contradição mistificada pela ideologia, há o funcionamento dos interesses hegemônicos que, ao ampliar a precarização do setor educacional, abre-o para formas de privatização e empresariamento, como aconteceu outrora e tem se repetido hoje.

A precarização empreendida pelas políticas educacionais impetradas pelas classes hegemônicas implica formações também precarizadas, com má formação para o mercado de trabalho, ao contrário do que se propagava na ditadura e se repete hoje a respeito do ensino técnico-profissionalizante. Ademais, há uma questão epistemológica importante, já que ao direcionar o percurso educacional para o mercado de trabalho, desvincula-se a educação de uma formação propedêutica e integral, que possibilite ao sujeito apreender a realidade de forma crítica e cognoscível.

A separação total do ensino técnico dos outros itinerários formativos e a desobrigação do cumprimento de uma carga horária comum, aproxima-o do caráter de terminalidade, como ocorrera na ditadura civil-empresarial-militar com a reforma do ensino de 1º e 2º, e coloca-o como arcabouço final do histórico projeto nacional de segregação social por meio da escolarização. Como lembra Magalhães (2006, p. 56-7), a dualidade entre um ensino propedêutico voltado para as elites, e um profissionalizante direcionado à classe trabalhadora, faz parte do projeto republicano desde o seu início. Com o Novo Ensino Médio, o antigo projeto foi retomado e refinado, acentuando as diferenças sociais e segmentando ainda mais, de acordo com a origem dos alunos, o processo de aquisição do conhecimento.

Projeta-se, portanto, uma reforma para a escola dos pobres e essa escola – esquecidos todos os outros problemas que a assolam – resolve-se estabelecendo-se o currículo do ler-escrever-contar-trabalhar. O velho modelo da dualidade do ensino brasileiro – uma escola para ricos e outra para pobres – é mais uma vez o cerne do projeto (TOLEDO, 2017, p. 193).

No bojo desse processo, há ainda a associação entre as escolas e as empresas, que juntas, devem formar técnica e profissionalmente os alunos, estabelecendo parcerias, outra palavra da ordem da vulgata neoliberal. Mendonça e Fialho (2020, p. 8) afirmam que a abertura dada pela lei para o estabelecimento de parcerias¹¹ para a realização do ensino técnico ampliou os espaços para a penetração da iniciativa privada na educação pública, definindo as formas e as orientações que as formações devem ter. As parcerias entre as escolas e as empresas para a formação profissional também estavam presente nas diretrizes da reforma do ensino de 1º e 2º, como já exposto, constituindo outro elemento de permanência da perspectiva privatizante, alienante e mercadológica do ensino técnico-profissionalizante.

Há de se destacar ainda, que a flexibilização e fragmentação curricular, produto da exclusão real ou simbólica de várias disciplinas da base comum da escola com o Novo Ensino Médio, abre espaço, segundo Ferretti (2018, p. 37), para o aumento da restrição do mercado de trabalho para professores, ampliando o exército de reserva e as disputas por postos de trabalho. Ademais, a abertura instituída com a reforma para que “profissionais detentores de notório saber” possam ocupar a escola “representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados”, bem como “significa um problema para a valorização da carreira profissional” (FERRETTI, 2018, p. 37).

Esse processo não só intensifica a precarização do trabalho docente, em constante tensão sobre a realização e a manutenção do seu trabalho, como amplia o isolamento e a desarticulação da classe docente, cada vez mais ocupada, dissociada e em disputa entre si pela sobrevivência na escola. O fenômeno encontra correspondência mais uma vez no regime militar, haja vista o papel de desarticulação, proletarização e desintelectualização da classe docente promovida com as licenciaturas curtas e a desintegração da carga

epistemológica das disciplinas com formações aligeiradas e genéricas para suprir a demanda imposta pelas disciplinas instituídas pela ditadura.

Ainda que o Novo Ensino Médio e o conjunto de reformas educacionais em curso no país possuam características próprias e digam respeito aos imperativos que o presente lhes impõe, todo processo histórico é construído por um curso e, como diz Benjamin (1996, p. 223), todos nós somos tocados por um sopro do ar que já foi respirado antes. As correspondências históricas entre a atual reforma e as políticas educacionais desenvolvidas pelos governos da ditadura civil-empresarial-militar parecem-nos bastante robustas, embora mistificadas pelas ações das classes hegemônicas. Como são os ataques às ciências humanas, aos quais nos detemos agora a fim de entender seus paralelos no decurso da história.

O Partido do Escola Sem Partido

A flexibilização dos componentes curriculares com a diminuição da base comum e a instauração dos itinerários formativos na estrutura do Novo Ensino Médio atacou profundamente a área das ciências humanas. Houve redução de carga horária das disciplinas, que já contavam com pouco tempo efetivo para que os professores pudessem exercer seus trabalhos e cumprir as ementas, quando não, foram substituídas totalmente por novas disciplinas da parte flexível, ligadas, em sua maior parte, a imperativos da racionalidade neoliberal ou desvinculadas totalmente de questões de fundo científico e crítico¹².

A fragmentação do conhecimento e a perda epistemológica das disciplinas contribuem para o processo de alienação e expropriação do trabalho do professor, que cada vez mais distante daquilo que produz, sente sua intelectualidade e autonomia restringidas, bem como pesar sobre seus ombros demandas e responsabilidades, que se avolumaram com a ampliação da quantidade de disciplinas, ementas, turmas, alunos e atividades instaurados com o Novo Ensino Médio.

Muito embora o discurso oficial proponha que a flexibilização curricular visa à adequação da escola às novas demandas e necessidades de aprendizagem, esse processo não tem como objetivo melhorar as condições de aprendizagem do aluno, tampouco o trabalho do professor, mas sim, conformar o processo educacional aos desígnios do capital, que a um só tempo despersonaliza o professor e amplia a precarização do seu trabalho.

Além disso, torna a própria construção do conhecimento acidentada, segmentada e flexível, formando subjetividades adequadas à racionalidade neoliberal e ao mundo do trabalho também marcado pela flexibilidade e fragmentação. “Assim, a escola, cada vez mais ligada à vida produtiva, constitui-se em locus privilegiado de formação de um novo tipo de homem, vocacionado às exigências decorrentes das transformações no âmbito do mundo do trabalho” (DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 18).

Os ataques públicos destinados à escola nos últimos anos, como os do Escola Sem Partido, em geral se direcionam aos professores de humanas, considerados “doutrinadores”, “encrenqueiros”, que muitos gostariam, realmente, de ver de boca fechada, tendo toda a sua liberdade e autonomia catedrática cerceada. O ataque preferencial a uma área do conhecimento com mais firmeza, ainda que a escola como um todo seja atingida, não é à toa, afinal, disciplinas como história, geografia, sociologia e filosofia possuem

um “papel mais questionador que adaptador” (FERRETTI, 2018, p. 33), sendo contraproducente para a formação para o capital.

Todo esse processo reduz a disciplina e o trabalho do professor a abordagem de tópicos, que desvinculados de uma abordagem processual, têm muito pouco a oferecer à formação dos alunos. Por trás de uma educação aligeirada e tecnocrática, pronunciada com palavras de veludo, esconde-se um projeto societário voltado e subordinado ao capital, que pretende extirpar a capacidade analítica e crítica da escola.

A perseguição, controle e desvalorização das ciências humanas, gerando uma apreensão acrítica e superficial da realidade, esteve presente de maneira muito forte no regime militar, sobretudo com a desintegração de disciplinas como história, geografia, filosofia e sociologia, que deslocadas de seu arcabouço epistemológico, foram substituídas por componentes curriculares que cumpriam o papel de civismo, moralidade e patriotismo que a ditadura buscava aplicar de acordo com a doutrina de segurança nacional.

Fonseca (2011) observa que a desintegração das ciências humanas, substituídas por estudos sociais, educação moral e cívica e organização social e política brasileira, cumpria o papel de apresentar a sociedade de forma homogênea e sem conflitos, com as hierarquias sociais constituídas naturalmente para o bom funcionamento social. “Essas medidas, sob a ótica da Doutrina de Segurança Nacional, tinham claro papel moralizador e ideológico” (FONSECA, 2011, p. 56), visando integrar o aluno ao meio, “preparando-o para a ‘convivência cooperativa’ e para suas futuras responsabilidades como cidadão, no sentido do ‘cumprimento dos deveres básicos para com a comunidade, o Estado e a Nação’” (FONSECA, 2011, p. 57-8).

Nesses termos, os sujeitos passavam a apreender a realidade de forma acrítica e uniforme, destituída de diversidade e conflitos, de modo que “As contradições sociais e econômicas, ocultadas, são reduzidas a uma questão de integração” (FONSECA, 2001, p. 77), que o regime promoveria a todos os cidadãos dispostos a contribuir com o desenvolvimento da nação, de modo ordeiro e obediente.

Em relação à história ensinada, especificamente, houve o estabelecimento do paradigma da história tradicional, com a reprodução mecânica de conteúdos e abordagens consagradas por essa perspectiva historiográfica, na qual apenas o estudo dos grandes eventos e heróis da história da pátria e da nação possuíam destaque. Fonseca (2011, p. 56) argumenta que essa perspectiva se adequava perfeitamente aos “interesses do Estado autoritário, na medida em que apresentava o quadro de uma sociedade hierarquizada, cuja vida seria conduzida de cima para baixo e em que a ordem seria uma máxima a ser seguida pelos seus membros”.

O quadro se completava pela desqualificação profissional e controle ideológico a que os professores de história eram submetidos com as formações genéricas e aligeiradas das licenciaturas curtas, que não só suplantavam as possibilidades de uma formação mais verticalizada e heterogênea, como direcionava os docentes para a orientação restrita de mundo imposta pelo regime militar.

Assim a desqualificação dos professores, sobretudo de História, no bojo do processo de reformas, era estratégica para o poder político autoritário. É evidente que as outras medidas também eram importantes politicamente, mas formar um professor de acordo com as concepções do regime significava conseguir hegemonia e legitimidade a médio e longo prazo, no espaço educacional voltado para as massas. Desqualificar o professor de

História, ou qualificá-lo e prepará-lo para uma escola que impunha tarefas e necessidades de submissão à maioria da sociedade brasileira, significava, sem dúvida, fortalecer e legitimar um modelo antidemocrático e concentrador de riquezas, além de limitar ainda mais as possibilidades de debates mais profundos (na área) no interior das nossas escolas de 1º e 2º graus (FONSECA, 2001, p. 29).

A perspectiva extremamente estreita, tecnocrática, fragmentada e acrítica presente nas diretrizes educacionais para a educação em geral, e as ciências humanas, em específico, presente no regime militar e reatualizado, sob vocabulário mais sofisticado, mas não menos ideologizado, no Novo Ensino Médio, encontra eco também nas propostas do movimento Escola Sem Partido, que mesmo não tendo conseguido levar a cabo seu programa de modo completo, exerce pressões, enquanto aparelho privado de hegemonia, sobre as políticas educacionais e as práticas desenvolvidas no cotidiano das escolas.

Ao analisarmos o programa e o projeto de lei do movimento Escola Sem Partido, identificamos uma ação de classe extremamente organizada e ideológica, que projeta, por meio de uma linguagem simples e acessível, a mistificação da realidade, ocultando interesses escusos e a imposição de valores morais, econômicos, partidários e culturais como se fossem neutros. A propósito, a exigência da neutralidade política e ideológica é um dos principais pontos de cobrança do grupo, que repete frases de efeito a fim de que suas ideias se estabeleçam no corpo social.

Em todo o escopo do movimento, há a criminalização do trabalho docente, que age, de forma direta ou por cumplicidade, como ação doutrinária de ideias partidárias que destroem os valores de coesão social e harmonia familiar. Os alunos são reiteradamente alçados ao papel de vítimas das ações inescrupulosas de professores que visam tão somente controlá-los e submetê-los aos seus interesses políticos, especialmente, ideologias de esquerda, ligadas a movimentos sociais, sindicatos e grupos marginalizados, que são totalmente descredibilizados e criminalizados pelo ideário do Escola Sem Partido, como fica claro no trecho do parecer produzido por Miguel Nagib, criador do movimento, que garante a constitucionalidade das ideias defendidas nos projetos de lei desenvolvidos pelo grupo e submetidos às esferas federal, estaduais e municipais.

Os estudantes são lesados quando professores militantes e ativistas se aproveitam de sua audiência cativa para tentar transformá-los em réplicas ideológicas de si mesmos; quando são cooptados e usados como massa de manobra a serviço dos interesses de sindicatos, movimentos e partidos; quando são ridicularizados, estigmatizados e perseguidos por possuírem ou expressarem crenças ou convicções religiosas, morais, políticas e partidárias diferentes das dos professores; quando estes lhes sonégam ou distorcem informações importantes para sua formação intelectual e para o conhecimento da verdade; quando o tempo precioso do aprendizado é desperdiçado com a pregação ideológica e a propaganda político-partidária mais ou menos disfarçada (NAGIB, 2018, p. 1-2).

O uso de expressões fortes, como lesão, perseguição e estigmatização, para marcar a violência sofrida pelos alunos em função da “ação doutrinária” dos professores evidencia a forma como o movimento busca macular o trabalho docente, desqualificando-o e colocando-o sob pressões da sociedade para vigiar e controlar seu comportamento. Mesmo não tendo formação sobre a educação brasileira, tampouco experiência no cotidiano escolar, o relator do parecer constrói uma imagem do professor associada a um criminoso que possui como única meta minar a formação dos estudantes e destruir a unidade do seio familiar

ao solapar os tradicionais valores sob os quais a família deve se assentar, como fica claro em outro trecho do parecer.

As famílias são lesadas quando a autoridade moral dos pais é solapada por professores que se julgam no direito de dizer aos filhos dos outros o que é certo e o que é errado em matéria de moral. Instigados por esses professores, muitos jovens passam a questionar e rejeitar o direcionamento estabelecido por seus pais no campo da religião, da moral e dos costumes, ensejando o surgimento de graves conflitos no seio das famílias (NAGIB, 2018, p. 2).

As críticas e o rótulo de doutrinação recaem de sobremaneira nas disciplinas de ciências humanas, que lidam de forma mais direta com questões de ordem política, social, econômica, cultural, religiosa, ideológica, etc., tratando de temas sensíveis e complexos, que revelam as contradições, conflitos, desigualdades e lutas sociais que marcam a história brasileira. O caráter crítico e reflexivo a que essas disciplinas podem submeter é suficiente para enquadrá-las e seus respectivos professores como doutrinadores, que para o bem da educação, precisam ser extirpados da escola.

Não obstante o movimento procure se assentar em bases legalistas, fazendo referência à legalidade e constitucionalidade de suas propostas, de forma velada, há uma íntima relação com as diretrizes e o discurso desenvolvido pela ditadura, que desqualificavam e desintelectualizavam o professor, ao mesmo tempo em que restringiam o ensino das ciências humanas às prerrogativas cívicas e patrióticas da doutrina de segurança nacional.

Sobre a vinculação entre as propostas do Escola Sem Partido e às do regime militar, Ferreira (2019, p. 159) argumenta que “Os defensores de tais programas revelam assim seus inconfessáveis desejos de ver a velha Educação Moral e Cívica que, subserviente a interesses escusos, – esta sim – doutrina e excluía toda possibilidade à dúvida”. E acrescenta:

O que, em realidade, estes temem de fato é a potencialidade da produção de ideias, de críticas, de questionamentos, de indagação, de argumentação e do exercício da dúvida que a Filosofia, a Sociologia e a História promovem no interior da sala de aula, contribuindo com o despertar de consciências na educação básica (FERREIRA, 2019, p. 159).

Mesmo não tendo receptividade explícita no Novo Ensino Médio, as propostas do movimento Escola Sem Partido encontram eco na reforma por meio da intensificação da precarização e desqualificação do trabalho docente, bem como da desvalorização do caráter científico e epistemológico das ciências de referência escolar, especialmente às da área das ciências humanas, restritas a reprodução técnica e acrítica das orientações do mercado presente nas propostas curriculares.

Não houve um retorno direto da educação moral e cívica, como aplicado na ditadura, a qual o Escola Sem Partido, sinuosamente, anseia. Mas o “novo” ensino médio através do tecnicismo, da flexibilidade, da fragmentação, carrega as velhas marcas do passado, que insistem em instituir a educação brasileira como espaço de ação ideológica das classes hegemônicas, que buscam formar acriticamente os sujeitos para que os seus interesses sejam estabelecidos de forma mais consensual.

Como lembra Benjamin (1996, p. 225), “os que num dado momento dominam são os herdeiros de todos os que venceram antes”. Faz-se necessário, para o autor alemão, escovar a história a contrapelo, desvelando a realidade, de maneira que o “cortejo triunfal, em que os dominadores de hoje espezinham os

corpos dos que estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 1996, p. 225) possa ser visto sem o véu ideológico construído pelas classes hegemônicas. Portanto, é preciso dizer que a escola sem partido tem partido e este, a despeito de lutas e oposições, tem sido, hegemonicamente, o partido da burguesia, que, por diferentes mecanismos, busca sempre deixar a educação nos trilhos do capital.

Conclusões

O Novo Ensino Médio se apresenta como um projeto inovador e modernizante que busca adequar a educação às necessidades do mundo contemporâneo. Apesar do discurso oficial reiterar o caráter meramente técnico da reforma e sua preocupação exclusivamente com a melhoria da qualidade do processo educacional, o conjunto das mudanças que se abatem sobre a escola carregam interesses profundamente ideológicos, vinculados às classes hegemônicas, que, diante de transformações no campo produtivo, precisam reorganizar também todo campo de ideias e percepção da realidade social, papel para o qual a escola cumpre papel elementar.

O projeto de controle ideológico da escola pelas classes hegemônicas, todavia, não é novo na história brasileira. A atual reforma encontra correspondência com outros momentos históricos, dentre os quais, a ditadura civil-empresarial-militar, que também instituiu uma série de políticas e transformações educacionais com vistas a tornar o processo educacional adequado ao projeto societário que o regime buscava levar a cabo, assentado primordialmente no controle social e aprofundamento das relações de classe.

Tal como outrora, o caráter autoritário e classista das reformas buscou ser mistificado pelas ações de grupos que buscam dar sustentação à conformação da escola ao ideário do capital, valendo-se de discursos moralizantes, cívicos e patrióticos, que sempre retornam como espantalhos para encobrir a carga ideológica das políticas estatais. Buscamos evidenciar com a análise empreendida, os liames históricos que o Novo Ensino Médio possui e os interesses, grupos e sujeitos que lhe dão sustentação, a fim de que se possa apreender a realidade que tem se abatido nas escolas de modo menos mistificado e, assim, possamos agir, de modo mais efetivo e certo, na sua transformação em campo da contra-hegemonia.

A discussão proposta, entretanto, está longe de ser conclusiva, haja vista a complexidade e dinamicidade que permeiam o campo educacional e o processo histórico. Os debates e as discussões coletivas são fundamentais para o esclarecimento de uma educação, que hegemonicamente, tem sido pautada pela mistificação. Esperamos contribuir com um tijolo, que embora pequeno, seja capaz de ajudar na construção de uma morada diáfana pela qual a escola, os sujeitos e a sociedade sejam vistos e interpretados sem os raios de opacidade que o capital lança sistematicamente sobre nossos olhos.

Referências:

APPLE, Michael W. **Currículo e Ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BORGES, Vanessa Maria de. **Inserção internacional às avessas: ensino superior na periferia do capitalismo**. Salvador, 2018, 273f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin; BLOCH, Étienne. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2021.

BRASIL. **Decreto-lei 547/1969**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm Acesso em: 18/09/2023.

BRASIL. **Decreto-lei 869/1969**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm Acesso em: 18/09/2023.

BRASIL. **Lei 5.692/1971**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%201%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para%20para%20graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs Acesso em: 18/09/2023.

BRASIL. **Lei 13.415/2017**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 20/05/2023.

CARDOSO, Ciro. **Uma introdução à História**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

DECKER, Aline; EVANGELISTA, Olinda. Educação na Lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DREIFUSS, Rene Armand. **1964: a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml> Acesso em: 18/09/2023.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA: enfoque inovador, mudança de atitudes e incorporação das novas tecnologias nas escolas públicas e privadas do estado da Bahia, Brasil**. Barcelona, 2004, 363f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Pedagogia Aplicada da Universitat Autònoma de Barcelona.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensinar história em tempos virtuais: as redes e a intolerância. In.: VÁZQUEZ, Georgiane Garabely Heil; DENIPOTI, Cláudio (Orgs.). **Tempos de transição**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **ESTUDOS AVANÇADOS**, São Paulo, 32 (93), 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e sociedade**. 3. ed. rev. São Paulo, SP: Moraes, 1978.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2020.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2: Os intelectuais, O princípio educativo, Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3: Maquiavel: Notas sobre o Estado e a Política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 49-64, jun. 2006.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **A Solidão da América Latina**. Conferência Nobel apresentada em 8 de dezembro de 1982. Tradução de G. J. Creus para o texto disponível em

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html . Áudio em espanhol disponível em <http://www.nobelprize.org/mediaplayer/index.php?id=1496> .

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 25: e204626, 2020.

NAGIB, Miguel. **Parecer de constitucionalidade do movimento Escola Sem Partido**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/wp-content/uploads/2018/02/pfesp.pdf> Acesso em: 18/09/2023.

Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 18/09/2023.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades. In: MACHADO, André Roberto; TOLEDO Maria Rita de A. (Orgs.). **Golpes na História e na escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. São Paulo: Cortez; ANPUH, 2017. p. 178-198.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Professor do Departamento de Educação e do Programa de Pós Graduação em História (PPGH) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisador do [Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História](#) (GEPENH). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5080003389498032> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9177-9763> E-mail: caugusto@uefs.br

² Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Mestrando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Pesquisador do [Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de História](#) (GEPENH). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9073628052441122> Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-3497-3068> E-mail: erickwmorais@gmail.com

³ Ver MÁRQUEZ, Gabriel García. **A Solidão da América Latina**. Conferência Nobel apresentada em 8 de dezembro de 1982. Tradução de G. J. Creus para o texto disponível em http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/1982/marquez-lecture-sp.html Áudio em espanhol disponível em <http://www.nobelprize.org/mediaplayer/index.php?id=1496> .

⁴ Compreendemos que o regime que se estabeleceu com o golpe instituído em 1964 não se reduziu aos grupos militares, mas antes, articulou-se a grupos empresariais e da sociedade civil, que davam sustentação, sobretudo ideológica, às ações estatais, sob liderança de figuras das altas patentes militares.

⁵ O projeto "Escola sem Partido," criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, tem como objetivo combater a suposta "doutrinação ideológica" que ocorre na educação brasileira por parte dos professores. Esse projeto, todavia, levanta questões preocupantes, uma vez que parece entrar em conflito com princípios fundamentais da Constituição. Ele ameaça a liberdade de expressão dos educadores, bem como a capacidade dos alunos de serem expostos a diferentes ideias e abordagens pedagógicas. Além disso, ao permitir a introdução de visões morais e religiosas particulares no ambiente escolar, também coloca em questão o princípio da laicidade do Estado. Conforme apontado por Barros (2016), é importante entender que, na verdade, o projeto reflete a resistência de seus defensores em lidar com disciplinas como filosofia, sociologia, geografia e história no currículo da escola básica. Aqueles que apoiam essa iniciativa revelam, de maneira velada, o desejo de ver o retorno de uma antiga disciplina chamada "Educação Moral e Cívica," que servia a interesses controversos e impedia qualquer forma de questionamento. No entanto, o que essas vozes contrárias ao ensino crítico parecem realmente temer é o potencial transformador da dúvida que disciplinas da área de ciências humanas podem instigar na sala de aula. Essas disciplinas desempenham um papel importante no despertar da consciência dos estudantes, incentivando-os a pensar de forma crítica e a questionar o status quo, contribuindo, assim, para uma educação crítica e transformadora.

⁶ Grupos que, segundo Gramsci (2007), estabelecem mediações ideológicas entre a estrutura e a superestrutura dentro da sociedade civil para o estabelecimento da hegemonia.

⁷ Ver BORGES, Vanessa Maria de. **Inserção internacional às avessas: ensino superior na periferia do capitalismo**. Salvador, 2018, 273f. Tese (Doutorado). Universidade do Estado da Bahia. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

⁸ "Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que: no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial. A parte de formação especial de currículo: terá o objetivo (...) de habilitação profissional, no ensino de 2º grau". BRASIL. Lei 5692/1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=LLei%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE

[%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para%20graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](#) Acesso em: 18/09/2023.

⁹ A dinâmica por trás da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no Brasil foi muito mais do que um simples processo legislativo. Foi um palco de embate entre visões ideológicas sobre o papel da educação na sociedade. De um lado, as forças progressistas buscavam garantir avanços rumo a uma educação pública de qualidade, acessível a todos, enquanto do outro, a instância governamental, sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso, impulsionava uma agenda alinhada ao neoliberalismo, buscando interferir no processo educacional de forma a favorecer interesses particulares em detrimento do bem público.

O que emerge desse embate é uma reflexão profunda sobre os mecanismos de poder e influência que moldam as políticas educacionais. O texto revela como as manobras políticas e regimentais foram utilizadas para impor uma agenda específica, ignorando vozes e contribuições significativas da sociedade civil e de representantes de diversos setores da educação. A luta pela construção de uma LDB que refletisse os anseios e necessidades da população foi árdua. O projeto original, resultado de um longo processo de negociação e consulta pública, foi progressivamente desfigurado e substituído por uma versão que atendia aos interesses do governo em exercício. Esse desvirtuamento do processo democrático não apenas desconsiderou os esforços coletivos, mas também comprometeu os princípios fundamentais de uma educação inclusiva e de qualidade.

É importante destacar que a batalha travada em torno da LDB transcendeu os limites do Congresso Nacional. Foi uma luta travada nas ruas, nas salas de aula, nos sindicatos e em todos os espaços onde a educação é discutida e valorizada. A resistência manifestada por diferentes segmentos da sociedade, incluindo parlamentares, movimentos sociais e entidades educacionais, reflete a importância vital da educação como um elemento central na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. A aprovação final da LDB, apesar das inúmeras vozes contrárias, representa não apenas uma derrota para aqueles que defendiam uma educação pública de qualidade, mas também um alerta para os desafios contínuos que enfrentamos na luta por uma educação verdadeiramente transformadora. Ainda hoje, as repercussões dessa batalha ressoam, lembrando-nos da importância de permanecermos vigilantes e engajados na defesa de uma educação que atenda aos interesses coletivos e promova o desenvolvimento pleno de todos os cidadãos.

¹⁰ Realidade das escolas públicas impede execução do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/opiniaocolumna/2023/03/15/realidade-das-escolas-publicas-impede-execucao-do-novo-ensino-medio.htm?cmpid=copiaecola> Acesso em: 18/09/2023.

¹¹ “A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.” BRASIL. Lei n. 13.415/2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm . Acesso em: 18/09/2023.

¹² De “brigadeiro gourmet”, à “como se tornar um milionário”, passando por “RPG-conquistadores do mundo”, as novas disciplinas inseridas com o NEM têm criado um vazio epistêmico nas escolas. Escolas estaduais ofertam ao menos 1.526 disciplinas no novo ensino médio. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/escolas-estaduais-ofertam-ao-menos-1526-disciplinas-no-novo-ensino-medio.shtml> Acesso em: 18/09/2023.

Recebido em: 28 de jan. 2024

Aprovado em: 06 de abr. 2024