

A DISPUTA POR IDENTIDADE DA ETAPA MÉDIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM PASSEIO HISTÓRICO ATÉ O NOVO ENSINO MÉDIO

Neyha Guedes Dariva¹
Neiva Afonso Oliveira²

RESUMO

A lei 13.415 de 2017 alterou o currículo do ensino médio brasileiro, promovendo uma mudança não somente na organização dos componentes curriculares, mas também na lógica formativa desta etapa. Neste artigo, mostraremos como a reforma que inaugurou o Novo Ensino Médio (NEM) está inserida em uma disputa política e social antiga, que remonta aos primórdios da colonização portuguesa. Pretende-se, neste texto, apontar para uma velha dicotomia de classes sociais como centro desta disputa, que encontra na educação uma ferramenta para repasse ideológico e concretização de objetivos mercadológicos. Assim, o NEM passa a ser questionado enquanto novidade, recebendo contornos críticos que permitem uma reflexão mais profunda acerca da reforma.

Palavras-chave: Ensino Médio, Currículo, Educação, Ideologia.

THE DISPUTE OVER THE IDENTITY OF THE BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION: HISTORICAL JOURNEY TO THE NEW HIGH SCHOOL

ABSTRACT

Law 13,415 of 2017 changed the Brazilian high school curriculum, promoting a change not only in the organization of curricular components, but also in the formative logic of this stage. In this article, we will show how the reform that inaugurated the New Secondary Education (NEM) is inserted in an old political and social dispute, which dates back to the beginnings of Portuguese colonization. The aim of this text is to point to an old dichotomy of social classes as the center of this dispute, which finds in education a tool for ideological transfer and the achievement of marketing objectives. Thus, the NEM starts to be questioned as a novelty, receiving critical contours that allow for a deeper reflection on the reform.

Keywords: High school, Curriculum, Education, Ideology.

Recebido em 09 de outubro de 2024. Aprovado em 14 de novembro de 2024

1Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora de Filosofia da rede estadual do Rio Grande do Sul. E-mail: <xxxxx@gmail.com>.

2Doutora em Filosofia (PUC-RS). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). E-mail: <xxxxx@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

Média pode se referir ao ponto do meio entre dois pesos e duas medidas. Pode ser, também, um recurso estatístico para definir um padrão entre muitas ocorrências de um determinado fenômeno. Às vezes nos referimos a algo mediano como sendo um lugar entre o bom e o ruim. É médio aquilo que não é nem alto, nem baixo em demasia. Média por ser, ainda, o meio-termo entre duas ideias ou dois pontos de vista. Por fim, pode ser a interseção entre dois caminhos, dois objetivos. Na educação, a etapa média funciona, hoje em dia, como esta confluência entre duas possibilidades distintas. De um lado, os últimos anos da educação básica podem ser o final da jornada formativa; de outro, podem representar a etapa preparatória para o início de uma nova jornada, o ensino superior. Assim, o que hoje chamamos de ensino médio tem este nome justamente porque se faz consciente de seu duplo papel na sociedade: para alguns representará um ponto de chegada e marco da entrada para a "vida adulta", com a inserção no mercado de trabalho; já para outros representará um momento de preparação para a conquista do tão sonhado ingresso no ensino superior, que irá formar para o trabalho especializado. Logo, o ensino médio é médio justamente por se encontrar no meio do caminho entre duas possibilidades. Além, claro, de encontrar-se no meio de duas outras etapas: o ensino fundamental e o superior.

Apesar dos muitos nomes que já teve, o ensino médio esteve presente desde muito cedo na história da educação formal do Brasil, mesmo que não oficialmente. Afinal, desde que as escolas se consolidaram por estas terras, os portugueses importaram-se com a educação de seus filhos. Até porque, nada mais simbólico do que a quantidade e a qualidade da educação recebida para demarcar a divisão entre classes sociais. Assim, antes mesmo da existência de faculdades e universidades por aqui, a educação média já existia, pois nasceu justamente como demanda da classe abastada, que precisava preparar seus filhos para os exames de admissão nas universidades europeias.

Desde os tempos dos jesuítas a educação formal passou por muitas reformas, que deram conta de expressar muitas visões distintas sobre os objetivos educacionais. Não é nenhuma novidade, obviamente, que a escola representa um espaço de disputa política e que seu currículo é expressamente relacionado com uma visão específica de sociedade. Tal visão muda e está sempre à mercê das lutas e mudanças sociais. Deste lado do oceano, a educação traçou seu caminho e passou por muitas visões diferentes, mas não tão distintas assim. Veremos, nas próximas páginas, como a etapa média da educação brasileira foi sendo configurada, para entendermos um pouco melhor aquilo que atualmente chamamos de Novo Ensino Médio (NEM). Será que essa novidade curricular expressa uma visão de sociedade realmente diferente? Atenção para o *spoiler*, a resposta é não.

Este artigo visa montar um apanhado histórico sobre as disputas ideológicas acerca do ensino médio brasileiro, como forma de dar contexto a proposta do Novo Ensino Médio, que atualmente está em implantação nas escolas de nosso país. Faremos isso através de um recorte histórico, com o intuito de apresentar as bagagens ideológicas que culminaram no NEM.

UMA DISPUTA DE IDENTIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Desde seus primórdios, o ensino médio brasileiro expressou um marcante dualismo da sociedade. Isto porque, os anos de preparação para o ingresso na universidade não era uma etapa obrigatória no ensino oferecido pelos jesuítas no início da colonização, mas era necessário para aqueles (filhos de portugueses afortunados) que desejavam deslocar-se para Lisboa para iniciar seus estudos universitários. Desta necessidade nasce a oferta desses estudos

preparatórios e o início de uma importante divisão social do trabalho por aqui. De um lado, uma educação voltada para o ensino das primeiras letras e da catequização; de outro, uma educação que deveria formar a elite intelectual brasileira.

Como bem sabemos, os primeiros responsáveis pela educação no Brasil foram os jesuítas, incumbidos pelo rei de Portugal de catequizar e submeter a população local, os indígenas. Assim, a educação oferecida tinha um viés específico, com um currículo pensado para dar conta do objetivo do ensino para a cultura e a religião do colonizador. Este currículo era pré-determinado, devendo ser utilizado pela ordem jesuíta em qualquer parte do mundo. Nele a educação estava assim dividida:

Currículo Teológico: com duração de quatro anos, era, principalmente, para alunos cujo objetivo seria fazer carreira religiosa na Ordem;

Currículo Filosófico: com duração de 3 anos, sendo obrigatórios os seguintes estudos: 1º ano – Lógica e Introdução às Ciências; 2º ano – Cosmologia, Psicologia, Física e Matemática e; 3º ano – Psicologia, Metafísica e Filosofia Moral;

Currículo Humanista: corresponde ao nosso atual ensino médio, englobava para estudos: Retórica, Humanidades, Gramática Inferior, Média e Superior. A duração do curso era de cinco anos, mas na prática, durava de 6 a 7 anos, porque enquanto o aluno não dominasse determinado estágio não passaria para o próximo. Quem terminasse era licenciado com a conclusão do grau. (FILHO, 2013, p. 23)

Por aqui, a educação era utilizada pela elite como marca social, já que não era acessível para todos. Aos indígenas e pobres, uma educação elementar que deveria dar conta de ensinar o básico necessário para o trabalho braçal. Aos ricos colonos portugueses, uma educação intelectual, que deveria preparar para o clero ou para os trabalhos intelectuais. A preparação para a universidade apenas começou a ser oferecida pelos padres jesuítas (que obtinham o monopólio da educação) quando pressionados pelos colonos portugueses, que desejavam enviar seus filhos para os exames de admissão nas universidades europeias. Antes disso, apenas a catequização e a alfabetização básica eram suficientes para o tipo de organização do trabalho que se efetivava. A etapa média (currículo Humanista) era, portanto, pouquíssimo procurada por aqui, já que era cara e escassa, além de oferecer pouca vantagem prática para aqueles que não tinham condições reais de seguir seus estudos do outro lado do oceano. Vale lembrar que a maioria absoluta da população brasileira era analfabeta.

Até 1759 a Companhia de Jesus foi a base da educação institucional. Porém, representaram, também, um empecilho para a modernização liberal do século XVIII, já que seu currículo era voltado para a formação religiosa e sua prática confinada às escolas da ordem. Assim, culpabilizados pelo “baixo nível de conhecimento da elite portuguesa em relação às elites europeias” (FILHO, 2013, p. 26), os jesuítas foram expulsos pelo primeiro-ministro Marquês de Pombal. Com a expulsão, a etapa média da educação foi reorganizada na forma de aulas régias, financiadas mediante um imposto chamado de “subsídio literário”. As aulas régias eram aulas avulsas, oferecidas de forma fragmentada. Eram, por exemplo, aulas de latim, de grego, de filosofia e de retórica. A saída dos jesuítas levou consigo boa parte da mão de obra qualificada para essas aulas, deixando um grande rombo de professores capacitados. Todavia, por outro lado, exigiu que as metodologias fossem atualizadas, incluindo, por exemplo, livros seculares, antes desconsiderados pela igreja. Mesmo assim, as aulas régias eram insuficientes em número e em qualidade. Por isso, apesar de representar algum progresso, “pedagogicamente esta nova organização é um retrocesso. Representou um avanço ao exigir novos métodos e novos livros” (RIBEIRO, 1981, p. 37), mas foi um verdadeiro fracasso em sua abrangência e

consolidação. As mudanças didáticas foram, portanto, superficiais e insuficientes.

Não existia ainda, neste período, uma preocupação real com a educação brasileira. Afinal, a colônia deveria servir aos interesses econômicos de Portugal, pouco interessando seu desenvolvimento social. Aos escravos, o trabalho forçado; aos pobres, os trabalhos braçais menos reconhecidos; aos de classe média, os trabalhos burocráticos e aos ricos, os trabalhos intelectuais e de comando. A educação era uma vantagem de poucas famílias. Aprender as primeiras letras não fazia sentido para a maioria da população, que trabalhava no campo. Seguir com os estudos, para além do elementar, era algo relevante e realista para uma parcela muito específica da população. Além disso, as aulas régias eram oferecidas somente em algumas cidades e em poucos locais, sendo necessário muito dinheiro para acessar este privilégio.

A preocupação com a educação por aqui somente seria percebida com a chegada da Família Real, em 1808. Fugindo do avanço napoleônico, a realeza trouxe consigo uma nova necessidade econômica, uma vez que precisou fixar residência e desvincular a economia brasileira com a portuguesa. Somente então foram criadas as primeiras Universidades, abrindo espaço para uma maior organização do ensino médio, mesmo que de forma lenta e gradual.

As ideias liberais já eram fortes, o mundo estava mudando de sistema econômico, passando do mercantilismo para o liberalismo. No Brasil ainda tínhamos uma monarquia, que para se manter viva precisava adequar-se aos novos tempos. Os novos postos de trabalho também careciam de trabalhadores mais escolarizados. Além disso, o trabalho livre era uma necessidade deste novo modelo, que precisava circular os bens produzidos e fomentar o consumo. Em um país onde havia mais escravos que cidadãos livres, era difícil criar uma massa consumidora. Conforme Filho, “nos primeiros anos do século XIX, a população brasileira não chegava nem a quatro milhões de pessoas, o próprio Rio de Janeiro tendo pouco mais de cem mil habitantes, enquanto o número de escravos em toda a Colônia ultrapassava o de um milhão” (2013, p. 39). Este fato não somente pressionou para a abolição da escravidão, mas também para a ampliação da oferta de escolas. O ensino secundário acompanhou essa tendência, tendo sido criados, neste período, alguns cursos técnicos, oferecidos conforme as necessidades da Coroa. Todavia, apesar do alvoroço cultural produzido pelo Iluminismo (em consonância com as tendências liberais), a alta sociedade brasileira não parecia disposta a rever seus privilégios.

Na educação, a atenção maior se voltou aos interesses da classe dominante, com a criação de faculdades e abertura de novos cursos superiores, tentando recriar no Brasil (especialmente na capital) a corte deixada em Portugal. Aos mais pobres, a educação continuava sendo ofertada timidamente. A educação média foi ofertada durante o Império principalmente em escolas confessionais. A oferta oficial (pública) era insuficiente, abrindo um espaço enorme para as instituições particulares de ensino privado. O ensino elitista prevalecia. Tanto que apesar da Constituição de 1824 garantir que a educação das primeiras letras deveria ser gratuita no país, também passou a responsabilidade desta oferta às províncias. Ou seja, “a criação das escolas de primeiras letras não era responsabilidade do poder central” (FILHO, 2013, p. 50). Como resultado, “poucas escolas primárias foram fundadas e a instrução elementar, com o passar do tempo, tornou-se um encargo da família para os mais pobres” (*Ibid.*). A educação elementar passa a ser obrigatória apenas atrelada a um momento de transformação econômica, quando a necessidade da alfabetização dos trabalhadores passa a ser vantajosa aos interesses do mercado. A oferta do ensino secundário também se intensificou, acompanhando a expansão do ensino superior. Porém, de forma paga, uma vez que ainda não era de interesse do Estado que tal grau de instrução fosse massificado. Sobre isto nos elucidava Ribeiro:

Quanto à instrução secundária, assiste-se à proliferação das aulas avulsas e particulares para meninos, sem a devida fiscalização e unidade de pensamento. Deviam chegar a uma centena e consistiam no ensino do latim, da retórica, da filosofia, da geometria, do francês e do comércio. Estas aulas vão diminuindo

com o tempo, por não incluírem todas as matérias necessárias aos exames preparatórios, pela necessidade de deslocamento dos alunos às diversas residências dos professores, pelos numerosos encargos que sobrecarregavam estes últimos, como limpeza, conservação etc. Nessas condições continuam a ser procuradas somente por aqueles que, ou não tinham condições de ingresso no curso superior e queriam ter algum elemento de cultura literária, ou precisavam esperar uma oportunidade (financeira, por exemplo) para o ingresso em colégio ou faculdade. (RIBEIRO, 1981, p. 51)

Até por volta de 1850 os exames preparatórios eram feitos por bancas das próprias faculdades. Porém, para evitar a corrupção que havia se instalado e eliminar “intrusos” da classe pobre que poderiam chegar aos bancos universitários, a partir deste ano a avaliação passou a ser centralizada pelo Colégio Oficial Dom Pedro II (que atendia a elite agrária, escravocrata e patriarcal) e pela Inspetoria do Ensino Público, que ficavam responsáveis por credenciar os candidatos ao ensino superior. Com a pressão das famílias para a diminuição do tempo de estudos, o Colégio da corte acabou cedendo e aderiu ao parcelamento dos estudos, dividindo o ensino entre secundário e propedêutico. Aos poucos que atingiam esta etapa média, assim dividiu-se: a pequena elite acessava o ensino secundário e garantia os cargos de burocracia inferior, enquanto a alta elite acessava o propedêutico, que garantia a sequência dos estudos nas faculdades, para o acesso às carreiras de maior prestígio. Aos pobres, o ensino médio era uma realidade ainda muito longe de ser efetivada.

Mesmo entre a classe rica, o ensino propedêutico passou a ser visto como uma etapa a ser cumprida, sem valor em si mesma. O ensino humanístico deixou de ser valorizado, sendo cada vez mais solicitado um ensino rápido, condensado e que preparasse tão somente para os conteúdos cobrados nos exames de admissão ao ensino superior. O ensino médio ainda era elitista, mas sua crise de identidade já estava posta. Por conta da influência de países industrializados, foram criados cursos técnicos destinados aos mais pobres, eram as chamadas “escolas para os desvalidos. Eram influências recebidas das sociedades mais industrializadas, procurando preparar os ‘pobres coitados’ para o trabalho” (FILHO, 2013, p. 53). A fragmentação do ensino propedêutico durou até a Primeira República, quando a educação passa a sofrer influência positivista. Se no governo imperial a camada senhorial (principalmente aquela ligada à lavoura de tabaco) era a principal atendida, a partir da proclamação da república a classe média emergente (ligada à lavoura do café) começou a pressionar pela descentralização estatal, como forma de garantir sua fatia na concentração de renda.

Querendo também acessar as benesses de uma educação erudita, o ensino médio aligeirado passa a ser criticado pela nova burguesia. Como resposta a estas críticas, em 1891 a nova Constituição descentraliza a organização da educação nacional, ficando os estados responsáveis, não privativamente, por criar instituições de ensino secundário. Também ficou garantido um caráter mais “formador” ao ensino médio. Assim, “a escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos” (RIBEIRO, 1981, p. 71-72). Já o ensino médio tinha duração de 7 anos. Para garantir que esta etapa fosse formadora de cultura ampla, “foi criado o exame de madureza, destinado a verificar se o aluno tinha a cultura intelectual necessária ao término do curso” (*Ibid.*). Era somente no 3º ano de estudo do ensino médio que o aluno começaria a revisão da matéria, para os exames de admissão nos cursos de graduação. Uma das intenções era a de “fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável pelo academicismo dominante no ensino brasileiro” (RIBEIRO, 1981, p. 72). Na prática, a reforma de Benjamin Constant começou a desenhar um ensino enciclopédico, dividido por séries, que passou a ser obrigatório e gratuito. Obrigatoriedade e gratuidade que

ainda não abrangia a etapa média.

Durante a *República do Café com Leite*, onde duas poderosas oligarquias revezavam-se no poder, a baixa escolaridade da população era uma necessidade política. O voto de cabresto era uma realidade praticada pela elite agrária em uma jogada política que dependia das péssimas condições de trabalho da população, do alto índice de analfabetismo e do isolamento ao meio rural, como forma de evitar manifestações e qualquer forma de organização política que pudesse servir de impasse ao “acordo” da elite. Para se ter uma ideia, “em 1920, 65% da população de 15 anos e mais era analfabeta” (RIBEIRO, 1981, p. 78). Porém, o desenvolvimento urbano e comercial, vivido pela sociedade brasileira a partir da segunda metade do século XIX, serviu de motor para uma importante mudança nesta realidade, já que o analfabetismo voltou a ser um entrave ao desenvolvimento do país. O ensino secundário não experimentou grandes mudanças ou investimentos. Quem tinha dinheiro, podia acessar o ensino privado ou arcar com os altos custos de fixação nas cidades onde este era oferecido gratuitamente; quem não tinha, era desconsiderado. Esta realidade era reflexo de um pensamento comum da época, que via na população pobre uma massa desprovida de capacidade intelectual por natureza.

O fim da *República Velha* também ecoou no cenário educacional, revivendo demandas silenciadas no período anterior. Em 11 de abril de 1931 é empreendida a reforma do ensino superior e uma semana depois o decreto 19.890 (Lei Francisco Campos) reorganizou o ensino secundário, visando torná-lo mais educativo. Conforme Dallabrida (2009, p.185), a reforma procura “produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”. Diferente do que ocorria com as aulas avulsas e os cursos preparatórios, essa nova organização permitiu uma maior organização e controle do conteúdo ministrado. Houve uma homogeneização inédita do ensino secundário, promovendo uma organização didática e administrativa desta etapa da educação para todo país. Já a inspeção ficaria a cargo do recém criado Ministério da Educação e da Saúde. Para Francisco Campos,

A sua finalidade exclusiva não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o *stock* dos seus clientes. (*apud* Dallabrida, 2009, p.189)

Apesar do discurso de uma educação com fins quase emancipatórios, a lei operava em uma visão bastante sistemática. Aos estudantes eram aplicadas avaliações mensais. “Durante o ano letivo, os estudantes deveriam realizar ‘quatro provas escritas parciais’ em cada disciplina” (DALLABRIDA, 2009, p.187), acrescido de exames finais, que seriam prestados perante banca examinadora, presidida por inspetor federal. A partir do decreto, o ensino médio passa a ser dividido entre duas etapas, sendo a primeira de 5 anos de duração e a segunda de 2 anos de duração. A primeira etapa era o curso fundamental, que deveria ensinar a cultura geral e a adaptação para a vida em sociedade, e a segunda etapa era o curso pré-universitário. Ressalta-se que a educação secundária ainda era excludente e de difícil acesso. Segundo dados do INEP, em 1932 foram matriculados na educação elementar do Brasil o total de 2.071.437 estudantes. Destes, apenas 40% (831.223) foram aprovados. Dos pouco mais de 800 mil aprovados, apenas 56.208 se matricularam no ensino médio, que obteve o índice de aprovação de 72% (40.000).

Em 1936 foram 2.750.014 matriculados no ensino elementar, sendo que 1.153.212 (42%) foram aprovados. Destes, apenas 107.649 se matricularam no ensino médio, tendo sido aprovados 85.103 (79%) alunos.

Sempre atrelada aos interesses econômicos, em 1937 a Constituição estabelecia a cooperação entre indústria e Estado, no que tange, inclusive, a educação. Essa união era uma tentativa de aumentar a mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado. Conforme Ribeiro (1981, p. 120):

Quanto à educação, mantém alguns princípios anteriores e procura dar ênfase ao trabalho manual. Veja-se: em seu art. 128 declara a arte, a ciência e o ensino livres à iniciativa individual e à de associação ou pessoas coletivas públicas e particulares; mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina “às classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado” (art. 129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre indústria e o Estado.

Percebe-se claramente que a educação profissional estava pensada aos menos favorecidos, prevalecendo, assim, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual. Este movimento faz parte da jogada feita por Getúlio Vargas para eleger-se, mediante eleições indiretas, em 1934, dado que para tanto necessitou do apoio de grandes grupos financeiros e industriais, que foram fundamentais no processo de escolha feita pelo Congresso Nacional. Para Caio Prado (apud RIBEIRO, 1981, p. 124), a segunda presidência de Getúlio Vargas, “é o reflexo, na política, da ascensão de grupos econômicos tornados poderosos em consequência do intenso processo de capitalização e concentração capitalista, verificado no Brasil desde a guerra”. Em 1942 com as reformas de Gustavo Capanema, com os decretos 4073, 6141 e 9613, o ensino industrial passou a ter duração de 4 anos, os cursos técnicos a ter duração de 3 ou 4 anos (com possibilidade de mais 2 anos de estudos para a maestria) e a escola Normal (formação de professores) passou a ter duração de um ano; todos de nível médio. O decreto 4244/42 determinou que “o primeiro ciclo do Ensino Secundário passaria a se chamar Ginásial e o 2º ciclo a ser chamado de Colegial, sendo reestruturado como Clássico e Científico” (FILHO, p. 76, 2013).

Para Capanema (apud RIBEIRO, 1981, p. 137) o ensino secundário se destinava “à preparação de individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação (...)”. Sua fala segue, em uma clara tendência nacionalista (caracterizada por alguns como possuindo influência fascista), “(...) dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo”. Apesar do discurso populista, as “individualidades condutoras” seguiam sendo muito bem delimitadas dentre as elites, já que o ensino médio ainda era predominantemente oferecido em escolas privadas. O dualismo seguia vivo, aos “portadores de atitudes espirituais”, o ensino médio propedêutico; às massas (tidas como naturalmente inferiores intelectualmente) era conveniente que chegassem, no máximo, ao ensino técnico. Vale lembrar que o ensino médio ainda não era nem universal, nem gratuito por lei. A Reforma Capanema vigorou até a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto nº 3 19.890, complementado pelo Decreto/Lei nº 4. 244 de abril de 1942) vigorou até 1971.

O ensino técnico oferecido para a população geral era de nível médio, mas não habilitava para o acesso ao ensino superior, realidade que só foi alterada em 1950, com a Lei 1076, que

equiparou ensino técnico e secundário e criou diversas Escolas Técnicas Industriais. Durante 13 anos de discussões, com “sucessos e retrocessos, brigas entre católicos e escolanovistas, entre adeptos do centralismo e contrários, entre grupos regionais” (FILHO, 1981, p. 89), em 1961, a Lei 4024 (nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação) foi aprovada e estruturou a educação da seguinte forma:

- 1) **Pré-primário:** jardim de infância para crianças de até 6 anos de idade;
- 2) **Ensino Primário:** para crianças a partir dos 7 anos (com 4 anos de duração);
- 3) **Ensino Secundário:** dividido em dois ciclos, ginásial (4 anos de duração) e o colegial (mínimo de 3 anos de duração). O ciclo colegial abrangia os cursos técnicos e a escola Normal (preparação de professores).
- 4) **Ensino Superior:** faculdades e universidades, abrangendo graduação e pós-graduação.

Assim, o ensino secundário estava dividido em dois ciclos: ginásial e colegial. Sendo o ciclo colegial subdividido entre: clássico e científico. O colegial, e não o ginásial, dava acesso ao ensino superior. Concomitantemente, ganhavam às ruas, cada vez mais, movimentos políticos que pleiteavam mudanças na educação. Assim como o ocorrido durante os 13 anos de discussões antes da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, grupos contrários confrontavam suas ideologias e visões de sociedade, requerendo a educação como ferramenta em prol de mudanças, segundo suas visões. Um exemplo de visão crítica pode ser encontrado na pedagogia política de Paulo Freire, que já atuava fortemente desde 1950. A pedagogia de Freire estava pautada na alfabetização através da pedagogia crítica, ensinando adultos a lerem e escreverem a partir de palavras-chave retiradas do próprio contexto do estudante. Assim, ao mesmo tempo que se alfabetizava, o educando praticava uma leitura crítica de seu próprio meio, alfabetizando-se, também, politicamente. Esse método permitia eliminar as cartilhas prontas, existentes na época, fornecendo mais autonomia ao professor e, principalmente, ao aluno. Também neste período, “a União Nacional dos Estudantes (UNE), criou o Centro Popular de Cultura (CPC). Outros movimentos tiveram como palco o Nordeste, dentre eles, destacam-se: ‘De pé no chão também se aprende a ler’ e ‘Movimento de Cultura Popular’” (FILHO, 2013, p. 90). Todos foram extintos e perseguidos durante a ditadura militar, iniciada em 1964.

Atendendo aos interesses estadunidenses e do capitalismo mundial, em 1964 a democracia brasileira sofreu um golpe militar. A crescente dos movimentos sociais, de sindicatos e das pedagogias críticas, no campo da educação, eram um entrave ao modelo liberal em consolidação no país e no mundo. Assim, os avanços do capitalismo dependiam de um efetivo controle das políticas de bem-estar social, em uma fase de novo ciclo de expansão econômica. Neste modelo, a receita para o crescimento econômico era bastante objetiva: arrocho salarial, controle da mão de obra excedente, manutenção da desigualdade, subsídios para a indústria e transnacionais. Neste período ocorreu um forte investimento na economia, realizado às custas de grandes empréstimos internacionais, obtidos com governos e bancos estrangeiros. A dívida brasileira chegou a representar, por exemplo, em 1984, 53,8% do PIB (Produto Interno Bruto) nacional. Em plena guerra fria, em 1968 o mundo experimentava intensas manifestações estudantis de cunho progressista, em prol de reformas na educação.

No Brasil, como forma de silenciar tais manifestações e garantir que a ordem não fosse confrontada, o governo golpista instaura o AI-5 (Ato Institucional de nº5), que deu carta branca ao exército para acentuar as perseguições políticas. Uma educação de qualidade e em igualdade de condições para todos ainda era um sonho distante no país, justamente construído sobre bases coloniais e de estratificação social. Sonho que ficaria ainda mais distante com o avanço do novo liberalismo, que necessitava de um controle das condições de vida (desigualdade social

proposital) para garantir o funcionamento da maquinaria capitalista. Afinal, ao capitalismo mundial não interessa que países periféricos experimentem uma situação de igualdade social e equilíbrio financeiro, pois este fato comprometeria a subjugação por necessidade, dando-lhes mais autonomia.

A grande promessa militar era servir de freio às investidas comunistas (que nunca ocorreram de fato no país) e alavancar o progresso capitalista. A tendência era, portanto, a industrialização e modernização do país, perseguida em uma contraditória prática que mesclava nacionalismo e sujeição aos EUA. Para um país industrializado, a mão de obra precisa acompanhar o grau de instrução requisitado pelo mercado de trabalho. Como sustentação teórica desta necessidade surge a *Teoria do Capital Humano*, que prega investimentos em educação e saúde como braços do progresso econômico. Investimentos sempre atrelados aos interesses específicos do mercado, que devem servir de guia de todo modelo educativo.

De acordo com esta perspectiva, a educação é um ponto-chave do crescimento econômico, pois é na escola que os futuros trabalhadores são instruídos e preparados tanto para a adequação social, quanto para seu futuro posto de trabalho. A responsabilização do indivíduo também é uma marca importante desta teoria, que transforma a educação em mercadoria a ser consumida por aqueles que desejam melhores trabalhos futuros. Assim, o peso do investimento educacional passa a ser dividido entre estado e indivíduo, em um (des)equilíbrio cada vez mais injusto e desproporcional.

As reformas educacionais no Brasil acompanham esta ideologia, atrelando, cada vez mais, educação e mercado. Até este momento a identidade do ensino médio ainda não estava bem definida, servindo a duas finalidades diferentes a depender de seu público. A igualdade social, que nunca tinha sido de fato institucionalmente atacada no país, deixou de ser uma promessa vaga e se transformou em uma narrativa perigosa, apontada como comunista. É assim que a ideia de um ensino médio excludente e classista passou a embasar os discursos políticos sem constrangimento. Em termos práticos, segundo esta lógica, convém que a educação prepare classes de pessoas diferentes para empregos de classes diferentes. Assim, em 1971 o ensino médio passa a ter identidade terminal para as massas, com ensino técnico obrigatório. Com a lei nº 5.692/71 o ginásio e o primário foram unificados, se dividindo da seguinte forma: primeiro grau, com duração de 8 anos; e segundo grau, com duração de 3 anos. O segundo grau precisava ofertar uma educação técnica, de 4 anos ou de auxiliar técnico, de 3 anos. Ao mesmo tempo que preparava a população pobre para o trabalho de forma rápida e objetiva, este modelo de ensino médio servia de freio à crescente demanda da classe proletária por educação de nível superior. Segundo Kuenzer,

A história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções, que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (2002, p. 09)

Durante o período da ditadura militar, o ensino médio se afunda em uma visão puramente utilitarista, estando subordinado ao mercado produtivo. Segundo Germano (2005, p. 183), “o tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes de pensamento cristão conservador”, e complementa que a este último coube “legitimar, num país de maioria católica, as iniciativas do Estado militar de associar claramente a educação e produção capitalista, bem como de formar sustentação e toda ideologia estatal” (*Ibid.*).

A partir de 1971 o ensino técnico e profissionalizante passou a ser obrigatório no ensino médio. Também, a partir do decreto 5692, fica extinto o exame de admissão para o ensino de segundo grau, prática que certamente contribuía para os baixos números de ingressos nesta etapa da educação. Esta reforma contribuiu, mesmo que a partir da lógica capitalista, para um princípio democratizante do ensino médio, fazendo aumentar o número de vagas e criando novas escolas pelo país. Os investimentos ocorreram, mas não foram suficientes para uma educação de qualidade em nível nacional. As escolas públicas eram, em geral, precárias, com turmas superlotadas, sem condições materiais suficientes aos cursos oferecidos e com baixos salários dos professores. As escolas privadas seguiam sendo a preferência das elites.

Para o Estado tecnocrático, era preciso incorporar a massa da juventude que se constituía na prole das classes populares – ou, como se expressava o ex-presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, engenheiro Glycon de Paiva (1972, p. 34), a prole do “gado humano” (notadamente nordestina) – ao esforço de construção do “Brasil Grande Potência”. (FERREIRA JR, BITTAR, 2008, p. 346)

A vertente de uma educação humanista é obrigada a abrir espaço para uma visão tecnicista e cientificista. As famílias com condições de oferecer uma educação ampla aos seus filhos, seguiam garantindo as condições necessárias ao ingresso no ensino superior. A necessidade imediata e precária formação oferecida no ensino médio público, condenava os filhos das classes trabalhadoras aos empregos de menor prestígio e de pior remuneração. Para consolidar a visão capitalista, ocorreram, durante a ditadura militar, uma série de investimentos financeiros na educação provenientes de capital estrangeiro. Ainda em 1964 foi fechado acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for Development* (USAID), órgão governamental dos Estados Unidos, responsável por financiar demandas de desenvolvimento internacional. Em específico sobre o ensino médio, o programa tinha por finalidade assistir os Conselhos de Educação e contribuir na elaboração de seus planos e planejamentos, dando assessoria e treinamento para uma equipe de técnicos brasileiros (LIRA, 2010, p. 212). Foi somente em 1982, com a Lei 7044, que a obrigatoriedade do ensino profissionalizante atrelado ao ensino médio foi derrubada. Época em que o governo militar já estava desgastado e sofria com as fortes mobilizações sociais.

FINALMENTE UMA IDENTIDADE?

Com o fim da ditadura militar, voltou a circular no país ideais de teor crítico, que pensavam uma sociedade mais justa e igualitária. A educação voltou a ser um campo de disputa ideológica (já que a oposição era permitida novamente), sendo alvo de intensas batalhas de ideias durante as discussões da nova Carta Magna. Após anos de debates e negociações de grupos políticos e sociais, em 05 de outubro de 1988 foi promulgada a nova Constituição Federal (CF), que trazia avanços (contribuições pertinentes de movimentos sociais, sindicatos, professores e sociedade civil), mas que também precisou conciliar algumas antigas ideias de grupos conservadores da sociedade. Conforme Filho (2013, p. 117), por exemplo, “houve muita crítica, em 1971, contra a Lei 5692, mas, por ‘ironia do destino’, a linha adotada foi, praticamente, a mesma desse artigo. Não se notam grandes diferenças”. Mesmo assim, a CF de 1988 representa um grande alívio, ganhando, inclusive, o apelido de Carta Cidadã. Sobre a educação, destaca em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho. (BRASIL, artigo 205, 1988)

O ensino médio passa a ser, finalmente, um direito de todos, ficando garantida em lei a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (artigo 206). A garantia da universalização foi uma grande vitória dos movimentos de esquerda. A Constituição aponta, ainda, para a necessidade da criação de uma nova LDB, o que se efetivaria somente 8 anos mais tarde, em 1996. Esta nova Lei de Diretrizes e Bases concede autonomia financeira e administrativa às instituições de ensino. Garante, ainda, uma gestão democrática nas escolas, concedendo à União, Estados, Municípios e Distrito Federal o direito de organizar e supervisionar seus sistemas de ensino; acaba com a rígida estrutura seriada (obrigatória desde 1930), dando aos estabelecimentos autonomia para organizar a educação em séries anuais, períodos semestrais, grupos não seriados, entre outras alternativas; estabelece que o currículo da educação básica deverá ter uma base nacional comum e uma parte diversificada; estabelece normas ao ensino superior; trata da educação especial, entre outros assuntos pertinentes. O ensino médio passa a compor, na LDB, etapa da educação básica, fato que lhe garantirá os mesmos investimentos e preocupações que a educação infantil e o ensino fundamental. Ainda conforme a lei, em seus artigos 35 e 36, o ensino médio fica estruturado em 3 ou 4 anos de estudos, habilitando para progredir nos estudos de nível superior. É o fim da possibilidade de diferentes modalidades de ensino médio (uma que habilita para a continuação dos estudos e outra que não habilita). O ensino técnico concomitante ainda é uma possibilidade, mas também habilita para a progressão dos estudos, se desejado.

Apesar de muitas vitórias, a LDB não deixou de expressar a dicotomia de um país capitalista. Segundo Nascimento (2007, p. 84), a lei não atendeu por completo “às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização”. Visto que aquela velha formação especializada e fragmentada, no estilo Taylorista, já não fazia sentido ao moderno mercado capitalista, que carecia de uma formação mais flexível, algumas das mudanças da LDB foram amplamente solicitadas, inclusive, pela classe conservadora. Afinal, as novas tecnologias se modificam atualmente de forma acelerada, exigindo uma capacidade constante de adaptação e uma boa dose de empreendedorismo dos sujeitos, na busca por atualização de seus conhecimentos. O nível educacional da população passa, portanto, a ser bem-visto, tornando-se um lugar de disputa entre os países, em busca de capital estrangeiro. Foi assim que o Brasil adequou seu sistema de ensino às influências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). O Banco Mundial passou, inclusive, a definir estratégias para a educação nacional. Conforme Nascimento,

As diretrizes do Banco Mundial, aplicadas às políticas de educação brasileira, destacaram-se: na redução do papel do Estado no financiamento; na busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias formas da privatização; na redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade; na utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso; no atendimento aos pobres como forma de justiça social, tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital. (2007, p. 85)

Modela-se, neste período, a noção de competências como foco educacional; resultado, como podemos verificar, de uma adequação promovida com base em uma ideologia neoliberal para a educação. Para Mônica Ribeiro da Silva (2018, p.11), o currículo caracterizado pela noção de competência é marca de “uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania”.

Atrelando a LDB de 1996, o Parecer CEB/CNE nº15/98 e a Resolução CEB/CNE nº3/98, o ensino médio passa a ter uma nova formulação curricular, que incluía competências básicas e princípios de interdisciplinaridade. Assim, o currículo desta etapa ficou dividido em dois blocos, um de parte comum (75%) e um de parte diversificada (25%), tendo carga horária total de 2400 horas (800 horas por ano, distribuídas em 200 dias letivos). Entre disputas e inserções de obrigatoriedade ao longo dos anos, a parte comum ficou composta pelos seguintes componentes curriculares: Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química, Biologia, Língua Estrangeira, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. A distribuição das disciplinas era feita conforme as diretrizes estaduais e municipais de cada região. A parte diversificada deveria ser composta por aulas extras, oficinas, projetos ou atividades culturais de interesse da comunidade. Na prática, as escolas tinham poucas condições financeiras e materiais de oferecer atividades diferenciadas, quase sempre optando pela replicação de disciplinas escolares já existentes na parte comum.

Apesar da inclusão do ensino médio como etapa da educação básica e de sua universalização assegurada por lei representarem um avanço para a sociedade, o ensino médio ainda não tinha consolidado sua identidade de forma indubitável. Os baixos investimentos seguiam fragilizando esta etapa do ensino, que nunca foi igual para pobres e ricos. Agora, o ensino médio passa a ser de fato um lugar no meio entre o ensino fundamental e o ensino superior (uma passagem, um meio do caminho), mas a prática nunca acompanhou a palavra legal. Afinal, as condições objetivas sempre representaram um entrave para que os filhos da classe trabalhadora seguissem seus estudos após a conclusão da educação básica.

O discurso de combate à pobreza, defendido desde uma perspectiva neoliberal, aponta para receitas prontas de culpabilização do indivíduo e de não responsabilização do poder público. A educação é vendida como ferramenta de superação da pobreza, mas deve ser procurada e consumida a partir do interesse individual. Ou seja, cada um deve vencer os obstáculos impostos e lutar, com suas próprias armas, para ascender socialmente. Apesar de ser claramente de interesse do estado, a educação da população passa a ser retirada, aos poucos, da responsabilidade pública. Narrativas que exaltam o esforço pessoal crescem na mídia, apresentando o poder da superação de jovens que conquistam vagas em universidades públicas mesmo estudando em condições precárias.

Se por um lado parecia que finalmente o ensino médio teria uma identidade própria e isso lhe garantiria um olhar mais atento da administração pública, por outro as disputas em torno do papel desta etapa do ensino ainda não estavam encerradas. Lembremos que a formação dos jovens sempre esteve atrelada aos interesses econômicos em nosso país, desde os tempos da colonização. Isso se intensifica ainda mais com a aceleração do desenvolvimento capitalista, afinal a escola, em geral, é um local de conformação social e o ensino médio, em específico, visto como uma etapa capaz de rápida formação técnica da futura massa trabalhadora.

Atrelando-se cada vez mais ao mercado de trabalho e aos ditames de uma agenda neoliberal (trabalhador especializado e flexível, segregação sindical, isolamento do trabalhador, precarização e *uberização* do trabalho, entre outros), o ensino médio nunca conseguiu fortalecer a dupla identidade que se propôs desde a LDB de 1996. Não chegou nem a ser foco de formação humana integral e trampolim para a formação universitária, nem a formar seriamente para a

entrada rápida e qualificada no mercado de trabalho. Nunca obteve investimento suficiente para qualquer dos dois objetivos que se estabeleceu. É tanto terminal (fim da linha para alguns), quanto intermediário (lugar de passagem) para outros. Não conseguiu, porém, cumprir com louvor nenhuma finalidade. Concordamos com Lima, quando destaca que:

Os “novos tempos” são o da reestruturação produtiva e do capital em sua versão neoliberal que necessita para a fuga de sua crise, aumentar o grau de exploração da força de trabalho introduzindo a racionalidade da “flexibilização” das relações trabalhistas, a captura da subjetividade dos trabalhadores para o processo produtivo e controle das mentes, tendo a pedagogia das competências papel fundamental para tais objetivos. É com tais objetivos que o discurso das habilidades e competências se tornam fundamentais para a formação de uma classe trabalhadora flexível e ajustada as necessidades do capital. (LIMA, 2019, p. 49)

Assim, o ensino médio parece seguir configurando-se como uma etapa voltada aos ditames mercantis, formando, nestes “novos tempos”, para um mercado laboral cada vez mais marcado pela precarização. Uma tendência que se fortalece. Considerando nosso remonte histórico, é possível imaginar que após 1988 a classe dominante tenha ficado descontente com os rumos da educação no país, situação que provavelmente se intensificou em 1996. Talvez este fato explique a dificuldade que a etapa média continuou enfrentando (em termos políticos) mesmo após sua consolidação enquanto um direito de todos. Marca de que esta disputa ainda estava viva pode ser encontrada na pressa em aprovar a reforma do ensino médio, consolidada em 2017 (Lei nº 13.415/2017) pelo então presidente Michel Temer, após golpe na presidenta Dilma Rousseff. Seguindo na esteira da disputa ideológica histórica da qual estamos tratando, após o golpe (mas não somente a partir dele, como já sabemos) educação e mercado atrelaram-se ainda mais. A reforma do ensino médio visa tornar essa etapa “mais atrativa”, dando um sentido objetivo para ela: a preparação rápida para o trabalho. Segundo o próprio Ministério da Educação (MEC):

A reforma do ensino médio é uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho.” (Portal do MEC, Novo Ensino Médio – Dúvidas, 2023).

Os baixos índices da educação nacional, de reprovação e de abandono do ensino médio, foram utilizados como argumentos em favor da reforma, tanto pelos políticos apoiadores, quanto pela mídia de modo geral. Sem nenhum tipo de reflexão crítica sobre esses números, o discurso oficial valeu-se dos baixos índices conquistados pelo Brasil em testes internacionais, como fonte para desmerecer a organização curricular do ensino médio, encaminhando a solução para uma reorganização curricular sem precedentes na história do país. Números esses que são obtidos mediante testes padronizados, que visam medir o desempenho dos alunos em áreas específicas (português e matemática), de interesse de organismos internacionais de ideologia neoliberal. Qual a identidade de uma educação pensada em torno de provas pré-fabricadas? O

currículo do Novo Ensino Médio (NEM) flexibiliza áreas consideradas de pouco interesse ao mercado, enquanto aumenta a demanda em áreas consideradas estratégicas. Tudo isso enquanto insere diversos componentes curriculares novos, que ajudam a moldar as mentalidades em prol dos novos tempos: de flexibilização e de empreendedorismo de si.

Conforme a Lei 3.415, a carga horária “deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (BRASIL, artigo 1º, 2017). A parte diversificada deverá ser organizada com base em itinerários formativos, organizados pelos sistemas de ensino, conforme os arranjos curriculares divididos em: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Destes itinerários formativos desmembram-se opções de trilhas de aprofundamento, cada uma delas com novos componentes curriculares.

As grandes áreas do conhecimento são as mesmas em todos os sistemas. Porém, as trilhas extraídas podem ser completamente distintas, ocasionando um número elevado de componentes curriculares diferentes de escola para escola. Além disso, todo o currículo desta etapa deve ser orientado para a construção do projeto de vida dos alunos, o que obviamente não é uma tarefa fácil. Nossa suspeita é que, dentro da lógica da reforma, o importante não seja tanto a especialização para um determinado tipo de trabalho, mas a apropriação de um determinado discurso/conduita por parte do aluno, o que explica esta orientação genérica de um “projeto de vida” ao mesmo tempo individual e coletivo. Não por acaso, o currículo do NEM tem como característica marcante o enfraquecimento do trabalho do professor e o progressivo apostilamento e plataformização da educação (a partir de parcerias privadas), o que torna o conteúdo ainda mais restrito, garantindo o repasse ideológico necessário para moldar as novas mentalidades. Para Afonso (2021, p. 8),

Com o impulso de empresas privadas, o uso das plataformas em educação tem sido exponencial nos diferentes níveis de ensino. Esse ímpeto de plataformização está também a afetar a educação pública como um bem comum e parte do domínio público [...]. Os sistemas educacionais tornaram-se espaços de recolha de dados, regidos por algoritmos invisíveis, com efeitos de longo alcance nas práticas de ensino e aprendizagem.

O uso deste recurso, plataformização, parece ser uma estratégia. Afinal, “com adoção de plataformas digitais operadas por corporações do setor privado que atuam no campo educacional, corresponde a uma nova forma de privatização da própria gestão educacional” (BARBOSA; ALVEZ, 2023, p.12). Seguindo a tendência de modelamento das novas mentalidades, no NEM apenas o estudo de língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, devendo as demais disciplinas serem trabalhadas de forma escalonada e “interdisciplinar” (ideal ralo que já vimos não se efetivar na realidade), conforme a opção de cada estado. Para assegurar as opções dos educandos em busca de “suas vocações” (projetos de vida) serão criados, como já foi dito, itinerários formativos, que serão escolhidos pelos alunos. Porém, essa escolha é apenas ilusória, já que na prática cada instituição deverá ofertar pelo menos uma trilha de aprofundamento (não há um número máximo, mas as regras de número mínimo de alunos por turma acaba limitando a oferta com base no número total de matriculados em cada turma), sendo esta pensada segundo as demandas do mercado local.

O NEM, portanto, parece ser a faceta mais atual daquela antiga disputa por identidade que tratamos ao longo deste trabalho, uma vez que tal reforma representa ser a revanche tão aguardada pelo conservadorismo brasileiro, que desde a redemocratização buscava uma forma de redirecionar a etapa média da educação brasileira, colocando-a novamente nos trilhos

absolutos do neoliberalismo. Apesar de também garantir a devida progressão nos estudos, para aqueles que assim desejarem, o rearranjo curricular parece operar em prol daquela velha dicotomia: universidade para poucos, trabalho precarizado para muitos. Seria esta a consolidação de uma identidade para o ensino médio?

UMA (IN)CONCLUSÃO

A educação no Brasil sempre foi alvo de disputas de classes sociais. Desde os tempos da chegada dos portugueses por estas terras, a educação foi posta a serviço dos interesses econômicos, valendo-se da população como melhor servisse. Porém, os indivíduos nunca foram, e não são até hoje, considerados iguais, uma vez que o classismo sempre foi marca de nossa sociedade. Independente da letra da lei, a igualdade nunca foi real neste país. A educação também se prestou a esta visão, servindo de apoio para uma construção determinada de sujeito, a depender da classe social da qual provinha. O ensino médio figurava como local para poucos, lugar de trânsito que demarcava uma posição bem definida na hierarquia social.

Existente desde os tempos dos jesuítas, a etapa média da educação foi uma necessidade burguesa. Com o passar dos séculos, acabou por interessar ao mercado capitalista e entrou para o mapa das reformas em prol da escolarização (sempre delimitada e interessada) dos filhos da classe trabalhadora. O objetivo? Formar a futura mão de obra do país, de forma rápida e eficiente. Cenário diferente aos filhos da classe rica, onde o ensino médio particular garantia a preparação ampla, focada no ingresso ao ensino superior.

Ainda que aos solavancos, ideias críticas sobre o papel da educação foram ganhando espaço nas ruas, apresentando uma refinada teoria crítica acerca da educação das massas e servindo de resistência à mercantilização da educação no país. Tal freio não passaria despercebido pela burguesia, que logo engendrou um golpe de estado para garantir o *status quo*. O golpe militar fixou uma educação fria, tecnicista e empobrecida aos jovens brasileiros, atrelando fortemente educação e mercado de trabalho; condenou os pobres a um ensino médio de caráter terminal, enquanto beneficiou os ricos com um ensino médio de caráter propedêutico e sequencial (passaporte para as universidades).

Com a Constituição Cidadã de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a questão sobre a identidade do ensino médio parecia resolvida, uma vez que sua universalização garantia que todos tinham direito a esta etapa do ensino e que a formação humana estaria inexoravelmente atrelada à formação profissional. Ricos e pobres teriam, em tese, a mesma formação. Porém, as disputas nunca cessaram, ocasionando um investimento muito tímido no ensino médio público, deixando-o fragilizado. O Novo Ensino Médio (NEM) nasce como uma proposta conservadora, a fim de retomar antigas pautas e ideologias que pareciam superadas desde a redemocratização do país.

Por fim, o ensino médio segue sem uma identidade firme. Nota-se, porém, que o NEM tende fortemente para uma visão mercadológica da educação, o que retoma aquela velha dicotomia jamais superada na educação brasileira: uma clara diferença entre a educação oferecida aos ricos e aos pobres. O NEM não ajuda a superar os problemas desta etapa de ensino; ao contrário, ajuda a potencializá-los, uma vez que serve de motor para o aprofundamento da desigualdade e da preparação para trabalhos precarizados.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Novos Caminhos para a Sociologia: Tecnologias Em Educação e Accountability Digital**. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e250099, 2021.
- BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. **Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 21, p. 01-26, 30 set. 2023. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP).
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- _____. **Lei nº 13.415/17**. Brasília: Planalto Federal, 2017.
- DALLABRIDA, Norberto. **A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário**. Revista Educação, n.02, v.32, p. 185-191, maio/ago. 2009.
- FERREIRA Jr, Amarilio; BITTAR, Marisa. **Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar**. Cadernos Cedes, n. 76, vol. 28, p. 333-355, set./dez. 2008.
- FILHO, Geraldo Francisco. **A educação brasileira: no contexto histórico**. Campinas: Editora Alínea, 2013.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e a educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIMA, Átila de Menezes. Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. In. **Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.
- LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367 f. Tese (Doutorado) - Curso de Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.
- MEC, **Novo Ensino Médio – Dúvidas**. Acessado em: 15 julho de 2023. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>.
- NASCIMENTO, Manoel N. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Revista Publicatio UEGP, Campinas, n.15, v.1, p. 77-87, 2007.
- RIBEIRO, Maria Luísa. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.
- SILVA, Monica Ribeiro da. **A BNCC DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: o resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 22 out. 2018.