

O ENSINO MÉDIO E SEUS PROCESSOS DE (DES)ARTICULAÇÃO: UMA BREVE REVISITA ÀS SUAS ABORDAGENS

LA ENSEÑANZA MEDIO Y SUS PROCEDIMIENTOS DE (DES)
ARTICULACIÓN: UNA BREVE REVISITA A SUS ENFOQUES

Lívia Diana Rocha Magalhães
UESB/PPGMLS/Museu Pedagógico
lrochamagalhaes@gmail.com

João Carlos da Silva
UNIOESTE/PPE
joao.silva@unioeste.br

Resumo

Este artigo discute as transformações deste nível de ensino a partir de uma perspectiva histórica no que se refere, especificamente, às concepções que embasaram sua organização. Pontua algumas ideias no sentido de contribuir com o debate sobre o Ensino Médio, em face dos desafios colocados na contemporaneidade. Historicamente, o papel do Ensino Médio sempre foi passível de dubiedades. A sua função propedêutica e de formação para o trabalho historicamente vêm sendo entendidas como ramos distintos. Indaga se a Medida Provisória (746/2016) se inspira em reformas autoritárias (Leis 5.692/71/7044/82) e mais particularmente na reforma de 1942, quando pressupõe os cursos clássicos, científicos e profissionalizantes.

Palavras-chave: Ensino médio; Ensino profissionalizante; Reformas educacionais.

Resumen

Este artículo aborda las transformaciones de la enseñanza secundaria desde una perspectiva histórica con respecto, específicamente, las concepciones de su organización. Señala algunas ideas para contribuir al debate sobre la escuela

secundaria, frente a los desafíos en la contemporaneidad. Históricamente, el papel de la escuela secundaria siempre ha sido propenso a duplicidad. La función propedéutica y la función para la formación para el trabajo que históricamente han sido entendidos como ramas distintas. Pregunta si la Medida Provisoria, se inspira en las reformas autoritarias (leyes/71/7044/5.692 82) y más concretamente en la reforma de 1942, cuanto a los cursos clásicos, científicos y profesional.

Palabras clave: Enseñanza secundaria; Enseñanza profesional; Reformas educacionales.

1. Introdução

A reforma do ensino médio contida na MP 746/2016 provocou muita perplexidade e reações por parte dos educadores. A decisão autoritária e aligeirada ignorou o debate acumulado, desde os finais dos anos oitenta, acerca do ensino médio e da formação politécnica, não possibilitando a participação dos envolvidos diretamente neste nível de ensino, isto é, estudantes e a comunidade escolar.

A mudança na estrutura do ensino médio atual foi anunciada pelo MEC como melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização curricular, o novo modelo indica ao estudante escolher a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura apresenta uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte flexível. Segundo o que estabelece a referida medida provisória, apenas as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa e Inglês serão disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. O currículo ficará dividido em duas partes, sendo a primeira comum a todos os estudantes e a outra desdobra-se em: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional.

Historicamente, o papel do ensino médio sempre foi passível de dúvidas. A sua função propedéutica e de formação para o trabalho, ao longo dos anos, foram entendidas como ramos distintos. Nos anos finais dos anos de 1980, ocorre um conjunto de debates em torno da previsão e aprovação, a rigor, da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, prevista na Constituição de 1988. A lei é aprovada dentro dos limites concretos de nossa sociedade e, passados cerca de 20 anos, está bastante emendada. Agora, está sendo modificada com uma medida parlamentar, cuja justificativa é a necessidade exigida pelas

novas linguagens tecnológicas, o mercado de trabalho mais imediato e a opção por parte dos seus destinatários.

Este artigo discute as transformações deste nível de ensino a partir de uma perspectiva histórica, no que se refere especificamente às concepções que embasaram sua organização. Pontua algumas ideias no sentido de contribuir com o debate sobre o Ensino Médio em face dos desafios colocados na contemporaneidade.

2. O Ensino Médio entre os anos de 1930 a 1960

A partir dos anos de 1920 e mais intensamente a partir dos anos de 1930, as demandasⁱ o capital para a formação da divisão social do trabalho vão determinando a função do ensino médio propedêutico e dos cursos profissionalizantes. Com o chamado “nacional - desenvolvimentismo” a ordenação jurídico-política do ensino de grau médio começa a ser normatizada com o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, que comporá a chamada Reforma Francisco Campos. O ensino secundário passa a ser dividido em duas etapas: o curso fundamental e o curso complementar, com duração de cinco e dois anos cada um, respectivamente. O curso complementar se torna obrigatório [...] para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior”[...] (Art.4º). Nos artigos subsequentes são definidas as disciplinas exigidas para os cursos superiores de direito (Art.5º) medicina, farmácia, odontologia (Art.6º), engenharia ou arquitetura (Art. 7º) e conforme o regulamento das suas respectivas faculdades, os cursos de Educação, Ciências e Letras (Art.8º). Por sua vez, o decreto 20.158 de 1931 regulamenta o ensino comercial de grau médio e superior.

Durante o Estado Novo (1937-1945), a regulamentação do Ensino Secundário foiⁱⁱ levada a efeito com a chamada Reforma Capanema. As Leis Orgânicas do Ensino organizam o curso secundário, estruturam o ensino industrial, reformam o ensino comercial e criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, produzindo importantes mudanças no ensino secundário.

O Decreto Lei n.º 4.244/42, de 9 de abril de 1942 organiza:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginasial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um

acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Ambos os cursos eram compostos das seguintes disciplinas comuns: Língua Portuguesa, Latim, Grego, Francês. Inglês, Espanhol, Ciências e Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, História Geral, História do Brasil, Geografia Geral, Geografia do Brasil, Artes, Desenho. No Art. 13, faz-se uma ressalva: “As disciplinas indicadas no artigo anterior são comuns aos cursos clássico e científico, salvo o latim e o grego, que somente se ministrarão no curso clássico, e o desenho, que se ensinará somente no curso científico”.

Os cursos técnicos do ensino normal, industrial e agrícola foram regulamentados com as Leis Orgânicas de 1946. Mas, somente com a Lei 1.821, de 12 de março de 1953, ficou definido que:

Art. 1º Poderá matricular-se na primeira série do curso clássico, ou do científico, o estudante que, satisfazendo as demais condições legais, haja concluído um dos seguintes cursos:

I - Ginásial;

II - Básico do ensino comercial, industrial ou agrícola

Com o processo de redemocratização nos pós Estado Novo, a Constituição de 1946 prevê a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como é sabido são cerca de longos treze anos de debate, envolvendo principalmente a disputa pelo ensino secundário, constituído pelo celebre debate escola pública x escola particular. De um lado, a iniciativa privada, particularmente representada pelas escolas confessionais, em sua maioria católica, defendendo a liberdade de ensino e de outro, os pioneiros da Educação Nova, liberais defensores de uma sociedade capitalista “moderna” com escolas públicas e a descentralização de responsabilidades entre as esferas federativas. Mas também segmentos da esquerda, que exigiam do Estado Brasileiro a garantia da educação pública como uma “questão nacional” garantido ao acesso dos trabalhadores ao conhecimento historicamente produzido.

No artigo 52, inciso XV, da Constituição de 1946, fica determinado que cabe à União competência para legislar sobre essa matéria. No capítulo I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024-61, é designado por ensino médio o curso ginásial e o colegial, compondo o ensino secundário. Este último, com duração de, no mínimo, 3 anosⁱⁱⁱ. Quanto ao currículo:

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas,

de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada em currículo com aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

É visível que a formação humanística se constituía como uma prerrogativa (parágrafo primeiro, citado acima) e o oferecimento das demais disciplinas científicas, de certo modo, reunindo a função dos cursos clássicos e científicos que vigorava até então, conforme o decreto Lei de 1945.

O ensino técnico é previsto no capítulo III “o ensino técnico de grau médio abrange os cursos industrial, agrícola e comercial” (Art. 47) e é ressaltado (Art.49) que além das “disciplinas específicas do ensino técnico” o aluno também deveria cursar “cinco disciplinas do curso colegial secundário, sendo uma optativa”.^{iv}

Estavam ampliadas as bases legais para a garantia da equivalência dos cursos técnico - profissionalizantes com o curso propedêutico do ensino médio, até então restrito, como já vimos. Contudo, continuam diferenciados o curso secundário e o curso profissionalizante, mas, pelo menos formalmente iguais e garantidores do direito de prosseguimento de estudos superiores.

3. Formação profissional nos anos 60 e 70

Com o golpe de 64, os governos militares adotam um tipo de planejamento econômico visando dar continuidade ao avanço da acumulação capitalista e eliminar os obstáculos que a dificultam. No escopo do planejamento, consubstanciam-se medidas prioritárias para o desenvolvimento de produção capitalista e da força de trabalho. Tudo isso acontece num contexto autoritário - burocrático de militarização sistemática do poder político e de imposição da doutrina de “segurança nacional e defesa hemisférica”, recomendada pelos Estados Unidos (MAGALHAES,1992).

Durante os anos finais da década de 60, a política de internacionalização da economia controlada pelo tripé Estado – Multinacionais – Grandes grupos domésticos começam a dar resultado através do crescimento industrial e do equilíbrio da balança de pagamento do país,

favorecendo assim, uma euforia desenvolvimentista – sem desenvolvimento social – que inclui a necessidade de formação de recursos humanos para atender aos diversos setores da economia (MAGALHÃES, 1992)

Sob essa ótica, a educação passa a ser vista como um fator importante para o desenvolvimento econômico. Tendo como suporte as teorias do capital, o planejamento educacional brasileiro baseava-se em duas premissas básicas: uma, que os investimentos em educação contribuíssem para o aumento da produtividade e da renda em nível nacional e individual (é uma aplicação da teoria Capital Humano); outra, apoiada na sociologia da Modernização, fundamentada no suposto papel determinante da educação e na superação do atraso dos países subdesenvolvidos.

Tratando-se da realidade concreta, o crescimento da demanda de mão de obra qualificada por parte dos grandes conglomerados econômicos e das empresas estatais faz com que o Estado se pautasse em estimativas otimistas em relação ao crescimento da demanda de quadros técnicos e burocráticos. Nessa época, o governo criou um grupo de trabalho composto por técnicos brasileiros do acordo com o MEC/USAID, para reformular a estrutura universitária, do que resultou a Lei n.º 5.540/68. Em 1967, foi criado outro grupo de trabalho que também contou com assessoramento de técnicos americanos para reformular o ensino primário e médio. Seus trabalhos subsidiaram a Lei 5.692/71, que profissionaliza o ensino médio.

Essas orientações materializam-se em dois níveis básicos: um, a reforma universitária que introduz mecanismos de controle ideológico do corpo docente e discente e moderniza os currículos, priorizando as áreas técnicas para formar os altos escalões da hierarquia ocupacional. O outro nível, o do ensino médio, caracteriza-se pela contenção da pressão social sobre o ensino superior, pela ênfase na formação de técnicos de nível médio para ingresso imediato no mercado de trabalho, sob o argumento de que é necessário ampliar a formação de quadros profissionais para atender a diversificação dos setores da economia.

Com a Lei 5692/71, o ensino médio é estruturado em dois graus interdependentes: um primeiro grau que junta o curso primário e o antigo ginásio e um segundo grau, que compreende o segundo ciclo restante do ensino médio anterior a essa lei. As principais modificações (contidas na Lei 5692/71) para o ensino de 1º e 2º graus são:

- Obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário dos 07 aos 14 anos; qualificação para o trabalho em todo o ensino do 2º grau; formação profissional, podendo realizar-se em regime

de cooperação com as empresas, sob a forma de estágio; formação profissional no primeiro grau através de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho; iniciação e habilitação profissional em consonância com os interesses individuais, as peculiaridades regionais, locais e necessidades do mercado de trabalho.

O currículo passa a ser dividido em dois níveis básicos – um núcleo comum e outra parte diversificada. Na primeira parte, prevalece a formação geral e, na segunda, a formação para o trabalho. No currículo de 2º grau, a parte diversificada adquire predominância sobre a formação geral, através de conteúdos especiais para a qualificação profissional.

Em 1977, o Conselho Federal de Educação (no seu parecer nº. 45) fixou o conteúdo mínimo, necessário para a habilitação profissional, subdividindo este ensino em duas modalidades: técnico de nível médio e auxiliar técnico. A formação de técnico de nível médio inclui conhecimentos específicos, ao passo que a de auxiliar técnico contempla apenas conhecimentos técnicos gerais, estando ambos os currículos correlacionados com a formação geral e com as necessidades do mercado de trabalho local e regional.

Como ressalta Kuenzer:

A leitura do Parecer 45/72 mostra que a pretendida unidade se compromete através de uma proposta curricular que separa o que havia sido unido: as disciplinas ditas gerais das disciplinas ditas especiais, havendo duas partes no currículo, que na prática nunca se integraram – a de cultura geral e a de formação técnica. [...] a escola de 2º grau passa [...] a ser única na estrutura e dual no conteúdo (KUENZER, 1988, p. 134).

Do ponto de vista operacional, o que se constata é uma inovação estéril em relação ao ensino profissional único e de qualidade, porquanto nem sequer são feitos investimentos públicos específicos para dotar de infraestrutura física as escolas. É pertinente, portanto, a constatação de Kuenzer:

Na grande maioria das escolas, sem tradição nem condições de ensino profissional, as disciplinas de formação especial foram ministradas segundo o velho princípio educativo, de forma livresca, teórica e superficial [...] sabe-se até de escolas que ensinavam datilografia sem ter máquina, reproduzindo o teclado em uma folha de papel [...] (1983, 135).

A formação educacional, na prática, também se fazia de modo desigual nas escolas públicas e nas escolas particulares. Aqui se observa um fenômeno de extrema assimetria em relação à formação educacional em geral. Nas escolas públicas, são oferecidos

cursos profissionalizantes mal estruturados ou com organização curricular profissionalizante, mas que, na prática, são de formação geral. Na maioria das escolas particulares, a formação continuava sendo preparatória para o vestibular.

Os dilemas entre a educação profissional e educação geral, ficam atenuados no parecer 75/76, que reinterpreta a profissionalização na forma de habilitações básicas. Aqui, a profissionalização para o trabalho pode diluir-se do conteúdo de formação geral e vir a ser completada no próprio trabalho, na empresa. Este parecer é contraditório porque “proclama a unidade entre o fazer e o pensar, no entanto, propõe uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa)” (WARDE, 1983, p.37). E conclui,

O parecer 76 surge, num outro contexto, para responder aos equívocos e perplexidades decorrentes já das dificuldades de implantar a lei e das críticas emitidas por aqueles que nela viram um risco de ruptura com a tradição “humanista” da educação brasileira (WARDE, 1983, p.31).

Quanto aos critérios para a escola das diversas modalidades do ensino superior profissional, são, segundo o discurso contido na justificativa do Departamento do Ensino Médio do MEC:

As condições locais, as exigências do mercado de trabalho da região, as disponibilidades de recursos humanos e financeiros e as aspirações da clientela [...] se o mercado de trabalho estiver a exigir, de imediato o técnico de nível médio e as oportunidades de acessos às Universidades sejam as mais restritas, o indicado será o Parecer 45/72, por outro lado, se o mercado de trabalho necessita de um profissional com conhecimentos mais científicos e tecnológicos do que propriamente técnicos, e a clientela do 2º grau estiver mais voltada para a Universidade do que para a força de trabalho, o mais indicado será o parecer 76/75 (MEC/DEM, 1975, 15).

Esses argumentos acabam revelando, na realidade, as ambiguidades do poder público, suas tentativas de intervir de modo sistemático e cauteloso nos graves problemas sociais e técnicos, revelados pela compulsoriedade do ensino profissional.

A par desse fato, ocorrem ainda algumas questões de ordem prática, que a formação profissional, de médio e longo alcance, não consegue acompanhar. Primeiro, porque estes cursos com 03 ou 04 anos de duração normalmente não atendem às projeções imediatas de formação por órgãos como o SENAI, SENAC, PIPMO, SENAR, controlados, de jure, pelo Conselho Federal de Mão de obra – CFMO, juntamente com o Ministério do Trabalho, e pelas entidades empresariais que comandam a economia.

Além disso, o próprio Estado se encarrega de oferecer incentivos reais, para a formação profissional para - escolar, como por exemplo a Lei 6297/71, que possibilita a dedução no imposto de renda, para as empresas que realizam projetos de formação profissional:

O estímulo fiscal oferecido pela Lei 6297/71 mostra claramente essa tendência, permitindo às empresas descontarem de imposto de renda, as despesas realizadas como atividades de treinamento. É verdade que, juntamente com o estímulo, criou-se um sistema de controle centralizado dessas atividades, por parte do CFMO. (CURY, s.d., p. 36).

Existia ainda uma procura real pelos cursos oferecidos nas escolas técnicas federais, normalmente consideradas qualificadas para formar técnicos do setor produtivo e que satisfazem a maior parte da demanda de profissionais do mercado de trabalho.

Diante de tudo isso, a necessidade dos requisitos mínimos de formação de 2º grau acaba se tornando uma exigência formal por parte do capital no mercado de trabalho, que assim pode contar com um exército de reserva.

4. A profissionalização e a formação geral do Ensino Médio: anos de 1970-1980

O modelo de desenvolvimento adotado pelos governos militares começa, a partir de 1975, a apresentar as suas limitações, em decorrência das dificuldades da economia capitalista, tanto em nível mundial como, sobretudo, da política interna, baseada na socialização de endividamento externo e na crescente exclusão da maioria da população do desenvolvimento econômico. Este processo colocava na ordem do dia o problema da reformulação do modelo econômico e da redemocratização política do país.

O mercado de trabalho mostrava-se cada vez mais incapaz de absorver o excedente educacional, propiciando assim a queda do nível salarial da força de trabalho formalmente qualificada e aumentando o exército industrial de reserva, capacitado pela escola. Em meio a tais pressões, o Estado se limita a adotar uma política educacional de continuidade do projeto de 1964, através do aumento do número de vagas escolares, sem o devido acompanhamento de investimento em bens e serviços que proporcionasse o desenvolvimento de um processo educacional qualitativo (MAGALHÃES, 1992).

O fracasso da profissionalização do ensino médio, embora unanimemente reconhecido, só recebe do Estado uma simples maquiagem, que legaliza a histórica separação entre ensino geral e ensino profissional, através da Lei 7044/82. Os porta-vozes oficiais, baseando-se na interpretação teórica de que a realidade do trabalho não podia reduzir-se à qualificação profissional, terminaram propondo uma lei, na qual a formação geral deveria conter a chamada preparação para o trabalho. Mais uma vez, se propõe uma escola de nível médio dividida em acadêmico e profissional.

Esta lei atribui à escola a função de planejar para uma visão teleológica do trabalho, ou seja, apoia-se na ideia de que a chamada preparação para o trabalho deverá transmitir para os sujeitos sociais inseridos na formação do saber, o reconhecimento histórico da importância do trabalho na vida humana e extrair daí elementos favoráveis à moderna concepção do trabalho.

O parecer 170/83 traduz, retoricamente, essa concepção:

O trabalho seja na sua dimensão manual, seja na intelectual, integra a natureza humana desde as origens da espécie. Traduz ele a capacidade do homem de atuar sobre o meio ambiente, transformando-se em seu proveito, pondo-o a seu serviço e assegurando a possibilidade de uma adequada adaptação da vida às condições do cosmo;
A recuperação dessa conotação do trabalho, que é ao mesmo tempo capacidade e desafio do homem frente à natureza, sem a preocupação com a estrita aprendizagem pelo jovem de um determinado tipo de ocupação, deve ser uma das mais importantes funções da educação contemporânea. Tanto mais, quanto se sabe que a civilização deste século, mais do que a de qualquer outra era da história, tem como referências de sua cultura, os avanços da ciência e da tecnologia. Antes de **educar para um trabalho**, é preciso, concedendo ao aluno uma sólida, lúcida e ampla formação nos princípios científicos e tecnológicos que regem o mundo da produção e do consumo. (p. 336)

A partir da década dos anos oitenta, a 5.692/71 foi flexibilizada com a lei 7044/82, e o ensino médio volta a ser de “formação geral” ou profissionalizante.

5. O ensino médio, debates entre os anos de 1980 e 1990 e a aprovação na LDB 9.394.96

A obsolescência e a dubiedade do ensino médio continuam evidentes na dificuldade de entendimento sobre a relação teoria e prática. Inúmeros artigos e pesquisas conferenciam e denunciam a falácia das leis em vigor até então propostas na nossa sociedade. Por outro lado, os profissionais da educação, inseridos na prática concreta do processo educacional,

desenvolvem um projeto crítico, paralelo ao do Estado e denunciam o imobilismo educacional e a degradação do ensino público.

Com a abertura política pós 1974, vários trabalhos apoiados na teoria marxista da reprodução interpretada por Bourdieu e Passeron (1975), Baudelot e Establet e (1971) Althusser (1974) denunciam a escola como perpetuadora do sistema econômico-social vigente. A partir de então, a crítica acadêmica avança de forma considerável, a discussão sobre a escola se dá mediante o princípio educativo do trabalho, angariando um acúmulo teórico significativo sobre a concepção da escola politécnica.

Não tardou para que ocorresse reações de setores da burguesia. Por exemplo, quando o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases atual (a Lei 9.394.96) previa que o ensino médio deveria propiciar “a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica” (LDB,1990, p.41). O Jornal Estado de São Paulo reage:

Não apenas a repetição, **sempre que couber**, de expressões como “trabalho produtivo”, “prática social”, “processos sociais concretos”, além de várias formas de expressar-se a tomada de consciência dos processos sociais está a indicar a filiação doutrinária do texto.

Há momentos em que o marxismo (vulgar ou não, pouco importa) se expressa sob a forma de norma jurídica! Dir-se-ia que compulsão estranha levou a colocar a fonte a céu aberto. Leia-se o artigo 53, II, referente aos objetivos específicos do ensino médio: a compreensão dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, mediante a explicação no ensino de cada disciplina científica, do modo como o saber se converte em instrumento e processo de trabalho, que influenciam as relações de produção, e estas as relações sócias em seu conjunto! (apud SGUISSARDI, 1990, p.7).

Finalmente aprovada a LDB 9.394/96, depois de cerca de nove anos de discussão, pelo menos ficara a previsão do ensino médio dentro da concepção de educação básica, compreendida como educação infantil, fundamental e o ensino médio e assim sendo “O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudo” (Art. 35) e tendo como finalidade possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. E, prevendo que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas (§2º, Art. 36).

Os cursos profissionalizantes são previstos na LDB como uma modalidade de ensino (capítulo III). Em 2008, o mesmo é substituído pela Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, pela Lei 11.741 de 2008, onde é previsto que a educação profissional técnica de nível médio, poderia ser “ I - articulada com o ensino médio; ou “II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (Art.36B). Não certamente sem discussão e debates bastante vigorosos, por parte de estudiosos sobre o tema, antes e depois da LDB, como pode ser visto em Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) entre outros, principalmente durante a publicação do decreto 2.208/ 97 e sua revogação pelo Decreto 5.154/2004, acerca da concepção do ensino médio e tecnológico.

6. E agora: recomposição do Ensino Médio para que e para quem?

É interessante que a Medida Provisória aprovada para o ensino médio parece se inspirar na reforma de 1942, quando pressupõe os cursos clássicos, científicos e profissionalizantes. Agora usando os argumentos da necessidade da formação para as linguagens tecnológicas de cada campo de conhecimento, que foram discutidas nos anos de 1980, na preparação da LDB 9.394-96, situando-as em campos opostos, de um lado a linguagem das ciências humanas e de outro, das ciências exatas, da natureza. Dissocia a articulação interdisciplinar que é tão presente nas necessidades do conhecimento e das ciências no seu atual estágio social. E além disso, reafirma o curso profissionalizante praticamente dentro das previsões da Lei 5692/71, e por uma espécie de autonomia das linguagens e suas tecnologias. Mas, as especificidades das formas de linguagens própria a cada campo de conhecimento cuja formação no ensino médio deve ocorrer separadamente? Na aplicação prática, a formação científica e tecnológica não exige a aplicação de conhecimentos do ponto de vista das ciências humanas, exatas, naturais, nos sistemas de produção que supõe homem, relações e natureza?

Essa compartimentalização obrigará jovens homens e mulheres em processo de amadurecimento a trilharem, ou se tornarem sujeitos especialistas em linguagens para o resto de suas vidas? E os que serão destinados aos cursos profissionalizantes serão relegados das linguagens e as suas tecnologias, e logo considerados fora do saber científico e tecnológico? Deverão continuar buscando alternativas complementares e preparatórias para terem acesso ao ensino superior? Estas e muitas outras indagações, que não superam outras primordiais

continuam em aberto, uma vez que a reunificação da ciência e da tecnologia com o processo produtivo, a rigor, não existe. Sem se falar nas condições objetivas, infraestruturais e humanas que a escola tem carecido e que sobre isso quase nada foi previsto, entre outros tantos questionamentos.

Além disso, como ocorrerá a compreensão do seu significado histórico-crítico, da [...] pois não basta a mera apropriação dos princípios científicos e tecnológicos de formas tecnológicas, é preciso a compreensão do seu significado histórico” [...] não formas tecnológicas por si, mas analisadas à luz do desenvolvimento histórico do processo produtivo e à luz dos princípios científicos e tecnológicos” (KUEZER, p. 122). Nesse sentido, os debates realizados durante e após o debate da LDB 9.394/96, são mais do que oportunas e precisam ser novamente apropriadas, agora em tempos sem dialogia.

7. Considerações finais

Ao discutir a educação brasileira, em especial o ensino médio no Brasil, conclui-se a relação existente entre a escola e as demandas postas pela ordem capitalista. Tais modificações, expressam a necessidade de adequar as exigências e as constantes crises inerentes.

Nesse sentido, assistimos mais uma vez, em face da nova reforma em curso, a uma inovação do dualismo educacional, característica do nosso sistema, ou seja, uma educação voltada à classe trabalhadora e outro para as camadas médias e altas da sociedade. O caráter clássico, científico e profissionalizante é reafirmado novamente, estando presente desde as reformas Francisco Campos (1932) e Gustavo Capanema (1942), ou seja, quando o Ensino Médio foi instituído no sistema educacional brasileiro.

Estaríamos retornando ao modelo da educação da Ditadura Militar? Essa reflexão é pertinente na medida em que o sistema educacional estava organizado de forma paralela, para quem seguiria a formação técnica para o trabalho e para quem seguiria a formação geral?

A luta pela escola secundária pública, em grande medida, foi também fruto dos setores organizados e também daqueles que não possuíam as condições econômicas para frequentar a escola privada e via, na escola pública, a única alternativa para que seus filhos pudessem dar continuidade aos estudos sem precisar se deslocar para outras cidades ou regiões do Estado e do país.

Entendemos que os desafios a serem enfrentados no Ensino Médio exigiriam uma ampla participação daqueles maiores interessados, ou seja, os alunos e professores, para não cairmos numa proposta aligeirada e populista a fim de atender à ordem econômica estabelecida e ao mercado de trabalho. Seu verdadeiro projeto pedagógico deve expressar as demandas da sociedade, sobretudo daqueles setores historicamente excluídos deste nível de ensino, mais especificamente, os jovens e adolescentes.

Referências

BRASIL. Decreto Lei n.º 4.244/42. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**, de 9 de abril de 1942. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm>.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 10 de novembro de 1937, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, 18 de setembro de 1946, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 5692/71**. Diário Oficial da União, 12 de agosto de 1971. Brasília/DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>

BRASIL. Conselho Federal de Educação – Câmara de ensino de 1º e 2º Graus, Parecer no 170/83 In: AGUIAR, J.M. **Coletânea da Legislação Federal do Ensino**, Ed. Lâncer, 1997.

BRASIL. **Lei n.º 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017.

BOUDELET & ESTABLET. **L'école capitaliste en France**. Paris: Maspeco, 1971.

BOURDIER, P & PASSERONS, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA.M. RAMOS, M. GÊNESE DO DECRETO N. 5.154/2004 um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, n. 3, 2005 Disponível em:

<http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>.

CURY, J. **A profissionalização do ensino na lei 5.692/71**. Brasília: MEC/INEP, s.d.

KUENZER, A.Z. **O ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1988.

KUENZER, A.Z. Abertura. In: CADERNOS SENEBC- MEC. **Politecnicia no ensino médio**. Num. 5. Cortez (SP) e SENEBC (Brasília) 1991.

MAGALHAES, J.D.R. **O ensino profissionalizante de 2º grau**. Estudo de caso no município de Vitória da Conquista (BA), Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP, 1992.

WARDE, M. A .D. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**: São Paulo: Cortez e Moraes, 1983.

SGUISSARDI, W. **LDB: a luta deve continuar**. São Carlos (SP): UFSCAR, 1990;

Notas

ⁱ O desenvolvimento dos Decretos e Leis Orgânicas do Ensino já são bastantes conhecidas e tratadas por Romanelli (1988) no livro de " História da Educação no Brasil", em suas muitas edições. Até 1988 em sua 10ª edição.

ⁱⁱ Nos apropriamos da expressão "educação como questão nacional" utilizada por Saviani (1997) na introdução do livro " A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional"

ⁱⁱⁱ KUENZER, A.Z. Abertura. In: CADERNOS SENEBC- MEC. Politecnicia no ensino médio, nº 5. Cortez (SP) e SENEBC (Brasília), 1991.

^{iv} MAGALHAES, J.D.R. O ensino profissionalizante de 2º grau. Estudo de caso no município de Vitória da Conquista (BA), Dissertação de Mestrado. São Carlos-SP, 1992.

Sobre os autores

Lívia Diana Rocha Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999), com estágio na Universidade Complutense de Madri; Pós-Doutora em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com estágio na Universidade Complutense de Madri. Possui graduação em Pedagogia (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1992). Atualmente é professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, coordenadora do Museu Pedagógico e membro do Programa de Pós-Graduação em

Memória: Linguagem e Sociedade, do PROCAD/UESB/UNICAMP/PUC/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, geração e memória geracional, história e história da educação.

João Carlos da Silva

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP com pós-doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade pela UESB. Graduado em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (1999). Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. É membro do Grupo de pesquisa HISTEDOPR- História, sociedade e educação no Brasil - GT Oeste do Paraná, Cascavel. Atua na área de Educação, com ênfase em História da Educação, nos temas: questões teórico-metodológicas da história da educação, história da escola pública, instituições escolares, fontes e arquivos.