

# ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS

## HIGH SCHOOL EDUCATION IN BRAZIL: HISTORICAL DETERMINANTS

**Manoel Nelito M. Nascimento<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Autor para contato: Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, SP;  
(19) 3256-1394; e-mail: mnelito@yahoo.com.br

*Recebido para publicação em 05/03/2007*

*Aceito para publicação em 22/03/2007*

### RESUMO

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional), realizadas na última década, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional. Neste estudo - com a intenção de compreender as últimas reformas para o Ensino Médio realizadas sob as demandas da reestruturação produtiva - busca-se na História da Educação analisar os elementos determinantes no estabelecimento das políticas educacionais para este nível de ensino, ao longo do século XX. Dessa forma, pode-se observar que a dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações contraditórias entre capital e trabalho nas políticas educacionais para o Ensino Médio. A tentativa de superação da divisão social no ensino médio, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, que não oferece condições para um real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Palavras-chave: História da Educação; Ensino Médio; Ensino Secundário; Ensino de 2º Grau

### ABSTRACT

Historically, High School education in Brazil is characterized by a structural duality that establishes differentiated educational policies for distinct social classes, which are defined by the social division of work. The educational reforms envisaged for High School education (propaedeutic and professionalizing) in the last decade have not succeeded in eliminating this duality by means of a unitary school that would allow for a general formation as well as for a professional qualification. This

study aims at understanding the latest reforms of the High School system carried out under the demands of a productive reorganization. With the support of the discipline History of Education the determinative elements in the establishment of the educational policies for this level of education throughout the 20th Century are also analyzed. As a result, it is possible to say that the structural duality that has maintained two differentiated sets throughout the history of Brazilian education has its roots in the form by which society organizes itself, which expresses the contradictory relationship between capital and labor in the educational policies for High School education. The attempt to overcome the social division in High School Education, by means of a new concept of school organization, manifests itself as a mere superficial reorganization that does not allow for a real unitary education and the overcoming of social, economical and educational inequalities.

Key words: History of Education; HIGH School; Secondary education

## Introdução

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Na década de 1990, as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, novamente afirma-se a superação da dualidade estrutural, no nível do discurso, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feita concomitante ou seqüencial ao curso regular de Ensino Médio.

Com o Decreto nº. 5.154/2004 de 23 de julho de 2004, o Governo Federal revogou o Decreto nº 2.208/97, e definiu que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica

de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º). Este decreto, longe de eliminar o histórico dualismo educacional presente no ensino médio, *de certa forma, restabelece a regulamentação da Lei 7.044, de 1982, que flexibilizou o ensino médio compulsório determinado na lei 5.692/71.*

Para uma adequada compreensão destas reformas realizadas sob as demandas da reestruturação produtiva, é necessária a análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio ao longo do último século, para observarmos que as políticas educacionais para este nível de ensino têm expressado as determinações presentes na relação capital/trabalho, nas várias fases do desenvolvimento histórico do Brasil. Neste sentido, Kuenzer observa que:

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade 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. (2000A, p.13).

## O ensino médio e o processo de consolidação do capitalismo no Brasil

Por quase quatro séculos, a economia brasileira agro-exportadora tinha a produção baseada no trabalho escravo, por um lado, caracterizando a sociedade brasileira com a divisão entre uma minoria de indivíduos com direitos de pessoa e propriedade, e de outro lado, a grande maioria de indivíduos sem qualquer direito. (Schwartz, 1988). No Brasil marcado pelo estigma da escravidão, tanto o trabalho quanto a educação eram considerados como atividades de menor importância para a sociedade escravista.

O trabalho manual - considerado uma atividade desprezível, desprovida de qualquer valoração social - era atribuído aos escravos e aos membros das camadas mais baixas da sociedade colonial. No mesmo sentido, a educação considerada uma atividade secundária interessava aos poucos integrantes da elite. A educação para o trabalho praticamente inexistente sofria da mesma discriminação atribuída às atividades manuais.

A educação brasileira durante os períodos colonial e imperial tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista.

Esta situação se transformou nas últimas décadas do século XIX, quando, no Brasil, ocorreram algumas mudanças derivadas do lento processo de abolição da escravatura, pela introdução de mão-de-obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, pela proclamação da República, pela industrialização nascente e a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional.

No último quarto do século XIX, a nova fase do capitalismo monopolista imperialista promoveu grandes transformações em nível mundial, que avançaram para os países subdesenvolvidos como novos mercados a serem explorados.

Apesar das transformações econômicas e políticas do final do século XIX e no início do XX, elas demoraram a refletir em mudanças significativas para o ensino secundário. Em 1889, a mudança do regime político do país para o regime republicano, iniciou uma

fase de quatro décadas caracterizada pelos conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes, ligados a agro-exportação e os grupos vinculados às atividades urbano-industriais.

A supremacia dos setores não envolvidos com a exportação estabeleceu as condições necessárias à organização de um modelo econômico-político, ao derrubar do poder o setor agrário-comercial exportador. Os choques entre os grupos continuaram existindo, porém predominava a tendência do setor dirigido ao mercado interno, gerando a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo e o modelo econômico de substituição de importações.

As forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais que lutaram por mudanças internas em direção a um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente, tornaram-se vencedores em 1930, dando início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através do processo de industrialização do país e pondo fim à fase agro-exportadora.

A partir da década de 1930, o processo de consolidação no Brasil da ordem econômico-social capitalista intensificou-se com a expansão da industrialização e as conseqüentes transformações na sociedade, dando nova forma às suas instituições político-sociais.

Na história do país ocorreram diversas formas de dominação capitalista, que encontraram espaço para o crescimento de acordo com os interesses da burguesia internacional, mas não de forma voluntária, pois a formação social brasileira se manteve aristocrática, extremamente concentradora de riqueza, do prestígio social e do poder. A institucionalização do poder no país realizou-se, conseqüentemente, com a exclusão permanente da grande maioria da população. (Xavier, 1990).

A economia brasileira, dependente do capitalismo internacional, consolidou-se mantendo a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder em determinados estratos sociais e regiões do país de importância estratégica para o centro hegemônico dominante, conservando uma grande parcela da população nacional historicamente excluída de participação na ordem econômica, política e social, mesmo depois de a produção do país ter atingido um alto grau de crescimento e sofisticação.

O processo de reprodução do capital internacional, ao se instalar no Brasil, via industrialização, não encontrou um sistema local de produção e transmissão do conhecimento que propiciasse um desenvolvimento científico e tecnológico no país. Encontrou sérios obstáculos, especialmente nas suas instituições político-culturais aristocráticas e privatistas, herdadas das formas menos avançadas da dominação capitalista no país, que inviabilizaram as decisões políticas nacionalistas e a superação da perspectiva cultural fixada nos centros avançados do capitalismo internacional. O rumo tomado pelo processo de modernização no Brasil acabou por impor à esfera cultural os mesmos limites verificados na evolução econômica e social do país.

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleramento do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão-de-obra qualificada. Essas necessidades prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro.

O processo de evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional é considerado por Xavier (1990) em três momentos distintos: O primeiro momento, nas duas primeiras décadas do século XX, ainda na fase da economia agro-exportadora em crise, que registra a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; no segundo momento, de 1930 a 46, acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o terceiro momento, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, reacendem os debates em torno das funções da escola, organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada.

O primeiro momento caracteriza-se, por um lado, pelos conflitos de interesses entre a elite rural (hegemonia no poder) e a burguesia industrial emergente, e por outro, o ambiente de contestação de idéias e prá-

ticas estabelecidas, através de diversos movimentos operários, culturais, na educação, etc., que manifestavam a insatisfação da sociedade com a situação de atraso do país, em particular, na educação, expressado no alto índice de analfabetismo.

Na educação, as idéias renovadoras assimiladas por educadores brasileiros influenciados pelo pensamento de John Dewey, se manifestam através de reformas educacionais em vários Estados. Este grupo de educadores progressistas se congregou no movimento renovador da educação, que passou a influenciar os rumos da educação brasileira.

O período que inicia com a “Revolução de 30”, caracterizado como o “despertar da sociedade brasileira”, foi marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo. No setor educacional, essas lutas foram travadas entre os grupos dos renovadores da educação, os “pioneiros”, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc..

Os educadores renovadores preocupados com uma política nacional de educação tornaram públicas as suas aspirações em 1932, através do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por numerosos educadores. Para este grupo de educadores, conhecidos como “escolanovistas”, a escola pública, gratuita e leiga era vista como a condição ideal para o atendimento das aspirações individuais e sociais, em oposição a qualquer imposição orientadora, quer seja de ordem religiosa ou política.

Apesar do combate às “idéias novas” por parte dos conservadores, estas se propagaram e estavam presentes: na exposição de motivos da reforma Francisco Campos; nas reformas educacionais nos Estados; na criação das universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935).

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos, foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos nºs 19.851 e 19.852 de 11/04/1931), o ensino

secundário (Decreto n.º 19.890 de 18/4/1931) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158, de 30/06/1931).

A reforma Francisco Campos, como o conjunto de decretos ficou conhecido, organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental (5 anos) e complementar (2anos). Romanelli (1993) reconhece os méritos da reforma, ao dar organicidade, estabelecer o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico).

A Reforma de Francisco Campos, apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, esteve aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite.

A Constituição de 1934, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte, na parte que trata da educação representa uma vitória do movimento renovador - com significativa influência do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em muitos dos artigos, como a fixação do Plano Nacional de Educação - ao estabelecer que o ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito, na determinação ao Estado da incumbência de fiscalizar e regulamentar as instituições de ensino públicas e particulares, e na fixação de índices mínimos do orçamento anual para a aplicação na educação.

A tendência democratizante da Carta Constitucional de 1934 foi invertida com a Carta outorgada de 1937, redigida pelo governo totalitário de Vargas, que em termos educacionais suprimiu os avanços conquistados pelos educadores progressistas. No atendimento aos anseios de setores conservadores, o Estado fica desobrigado de manter e expandir o ensino público, assumindo um papel subsidiário.

O dualismo entre ensino propedêutico e profissional no ensino secundário foi confirmado na Carta de 1937, na qual fica claro que a finalidade do ensino

profissional era atender aos menos favorecidos, os desvalidos de sorte.

O alto grau de seletividade da organização escolar brasileira impunha a bifurcação dos caminhos escolares após o primário: a via para o “povo” por meio das escolas profissionais, e a via para a “elite” através das escolas secundárias. Nestas havia uma quantidade grande de alunos que não conseguiam concluir o ensino devido ao rígido sistema de avaliação, imposto pelo sistema como forma de controle. (Romanelli, 1993).

Em 1942, ainda no Governo totalitário de Vargas, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, iniciou a reforma de alguns ramos do ensino com o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola.

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior.

Os cursos de formação profissional (normal, agro-técnico, comercial técnico e industrial) não davam acesso ao nível superior. Para Kuenzer (1997), ao validar somente os cursos propedêuticos para acesso ao nível superior e negar este direito aos cursos profissionalizantes, afirma-se um princípio que correspondia ao estágio de desenvolvimento das forças produtivas: o acesso ao nível superior ocorre pelo domínio dos conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, considerados como únicos saberes socialmente válidos para as funções de dirigentes. Os egressos dos cursos profissionais não tinham reconhecimento para um saber voltado ao campo específico de trabalho.

Esta separação em duas vertentes distintas para atender à demanda bem definida da divisão social e técnica do trabalho organizado e gerido pelo paradigma Taylorista/Fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial, se complementa com a criação dos cursos do SENAI, em 1942, e SENAC, em 1946, pela iniciativa privada. (Kuenzer 1997, p.14)

A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 criou as bases para a organização de um “sistema de ensino profissional para a indústria”, com a finalidade de atender à demanda por mão-de-obra qualificada. A lei consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo.

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, tendo em vista, que o Estado não tinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais.

Desta forma, através das Leis Orgânicas, o Governo transferiu para os empregadores a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores. A iniciativa do Governo de “engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-los a colaborar com a sociedade na educação de seus membros.” (Romanelli, 1993, p. 155), foi a forma de atender a demanda das indústrias por mão de obra qualificada.

A quarta Constituição da República Brasileira, promulgada em 1946 após a derrocada da ditadura de Vargas, atribuía à União “fixar as diretrizes e bases da educação nacional”. A proposta de LDB encaminhada pelo Governo ao Congresso foi longamente debatida e alterada, até ser aprovada em 1961. Neste longo período foram retomados os acalorados embates entre educadores conservadores (Igreja Católica) e os progressistas, com as mesmas bandeiras defendidas na década de 1930, da luta ideológica dos conservadores contra a ação do Estado na promoção da

educação pública, manifestando suas preocupações com a questão da laicidade do ensino e os progressistas mantinham a defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória, com o objetivo de ampliar as oportunidades de estudo para toda a sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024, aprovada em 20 de dezembro de 1961) estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal).

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientelas, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira.

### **O ensino médio na Reforma educacional do governo militar**

O governo militar instalado em 1964, se caracterizou pelo autoritarismo com que comandou o Estado Brasileiro, pela ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a educação. Apesar da forte repressão aos grupos adversários, obteve um alto grau de consenso e de legitimação social de grande parte da população. “O clima reinante no país se caracteriza, ao mesmo tempo, por uma combinação de medo da repressão do Estado e de euforia em decorrência do crescimento econômico” (Germano, 1994, p.160)

As reformas educacionais procuraram atender aos objetivos estratégicos de ter o consenso de uma parte significativa da população (particularmente da classe média) para a realização da “limpeza” política de forma brutal, por um lado, e a aceleração da industrialização através do endividamento externo, para o desenvolvimento econômico, com a falsa promessa de que os sacrifícios para o crescimento do “bolo econômico” seriam posteriormente recompensados pelos benefícios para toda a população, por outro. (Germano, 1994)

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

O tripé ideológico de sustentação da política educacional era constituído, pois, pela doutrina da segurança nacional, pela teoria do capital humano e por correntes do pensamento cristão conservador.

A partir de 1964, a educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista.

A reformas educacionais do Governo Militar começaram em 1968, com a Lei nº 5540 para o ensino superior. Tinham por objetivos atender às reivindicações sociais que consistia em aumentar o número de vagas.

A reforma para o ensino médio foi realizada através da Lei Nº 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º. Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior. Desta forma, apesar da generalização da profissionalização para todos, a reforma do 2º grau não alcançou os resultados esperados pelo Governo, devido a falta de recursos humanos e materiais. Cunha ressalta que

Fracassada, então, a política de profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º. Grau, a função contenedora que a ditadura dela esperava não chegou a ser desempenhada. Assim, as esperanças de conter os candidatos ao ensino superior teve de ser providenciada neste grau mesmo, pela elevação das barreiras dos exames vestibulares. Ao mesmo tempo, procurou-se incentivar os cursos superiores de curta duração, em especial os da área tecnológica (...), mas apartando os cursos e os estudantes das universidades, confi-

nando-os nas escolas técnicas federais, então rebatizadas de Centros Federais de Educação Tecnológica” (1994, p. 71)

Em 1971, através da Lei 5692, o Governo Militar reformou o ensino de 1º e 2º graus. As principais mudanças introduzidas por esta lei foram estender a obrigatoriedade escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio, e com a extinção do exame de admissão.

Um sistema único de ensino para o Ensino Médio, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual, todos eram obrigados a passar, independentemente de sua origem de classe, com a finalidade de qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola, tem a função ideológica de produzir o consenso da sociedade a partir de uma reforma que tem um “princípio democratizante”.

Do ponto de vista da prática concreta, no entanto, pouca coisa mudou, em função de inúmeros fatores estruturais e conjunturais que impediram que a almejada homogeneidade ocorresse.

A Lei de Diretrizes e Bases de Ensino do 1º e 2º graus, apresentada em 1971 (Lei 5692/71), ao pretender dar uma habilitação profissional aos concluintes do Ensino Médio teve uma nova função social: a de conter o aumento da demanda de vagas aos cursos superiores. A lei pretendia que o Ensino Médio tivesse a terminalidade como característica básica, através do ensino profissionalizante, contrapondo-se à frustração da falta de uma habilitação profissional. Pretendia-se também, adotar o ensino técnico industrial como modelo implícito do Ensino Médio. No entanto, mantinha-se como objetivo do Ensino Médio a função propedêutica de preparar os candidatos para o ensino superior.

Segundo Cunha (1977), houve resistências da burocracia educacional à implantação da lei 5692/71, por não considerar a falta de recursos humanos e materiais das escolas. Em paralelo à falta de recursos, neste período houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio. Outros problemas surgiram, como a necessidade de novos currículos, de se estabelecer associação entre as escolas e as empresas, de identificar as necessidades

do mercado de trabalho, da construção e/ou adaptação de escolas, além da formação de professores e outros profissionais para os novos cursos.

As dificuldades encontradas na implementação da generalização do ensino profissionalizante no Ensino Médio (2º grau), foram contornadas com o Parecer n.º 45/72, que recolocou a dualidade da educação geral e da formação profissional. A proposta de generalizar a profissionalização compulsória no 2º grau é substituída pela habilitação profissional. Assim, o 2º grau passava a oferecer “[...] uma formação mais abrangente, possibilitando uma visão ampla do mundo e uma adaptação mais fácil às mudanças ocorridas no âmbito do trabalho, através do domínio das bases científicas de uma profissão.” (Kuenzer, 1997, p.19)

Em 1975, com o Parecer 76, tenta-se eliminar o equívoco no entendimento da Lei 5692/71 de que toda escola de Ensino Médio (2º grau) deveria tornar-se uma escola técnica, quando não há recursos materiais, financeiros e humanos para tanto. Para o relator, o ensino, e não a escola, deveria ser profissionalizante. A concepção empregada no Parecer 76/75, é de que a habilitação deixa de ser entendida como preparo para o exercício de uma ocupação, passando a ser considerada como o preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade. Desta forma, a legislação acomoda-se à realidade, retomando a dualidade existente antes de 1971.

A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei n.º 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante).

O fato da dualidade estrutural não ter sido eliminada, apesar da tentativa da Lei n.º 5.692/71, não causa estranheza, na medida em que ela apenas expressa a divisão que está posta na sociedade brasileira, quando separa trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais e exige que se lhes dê distintas formas de educação.

### **Ensino Médio na Redemocratização e**

### **Reestruturação produtiva**

O período que se inicia após a promulgação da nova Carta Constitucional do Brasil, em 1888, caracteriza-se por importantes transformações produzidas por reformas políticas e econômicas que deram uma nova configuração à sociedade brasileira.

A “Constituição cidadã”, de 1988, deu condições institucionais para as mudanças na educação que vinham sendo discutidas pelos educadores desde meados da década de 1970. O encaminhamento de vários projetos de LDB ao Congresso foi seguido de longos debates e pressões de alguns segmentos da sociedade. Por fim, em 1996, a nova LDB foi aprovada pelos poderes legislativo e executivo, com base no projeto do Senador Darcy Ribeiro, que articulava os interesses do Governo. A nova LDB não atendeu 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. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo.

O início da década de 1990 marcou a introdução de mudanças estruturais no Brasil, com vistas à inserção do país na economia mundial, de acordo com o modelo implementado em alguns países europeus, principalmente na Inglaterra. O processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional.

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista.

O sistema educacional brasileiro foi profundamente transformado com as reformas promovidas sob fortes influências dos organismos multilaterais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) - que organizou a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu de 1993 a 96

o “*Relatório Delors*” (coordenado por Jacques Delors), que fez um diagnóstico do contexto planetário e analisou os desafios para a educação no século XXI - e a CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) com os programas “*Transformacion Productiva com Equidad*” (1990) e “*Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion productiva con equidade*” (1992). Por fim, o Banco Mundial (organismo multilateral de financiamento) passou a definir as prioridades e estratégias para a educação, a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos. O Banco Mundial elaborou suas diretrizes políticas para os países periféricos com o objetivo de conter a pobreza nesta fase de ajustes à nova ordem mundial. (Shiroma, 2000). Estas políticas neoliberais são dirigidas pelo Banco Mundial por meio do exercício de sua grande “missão” de reduzir a pobreza de forma sustentada nos países em desenvolvimento, para amenizar a miséria e a violência oriundas do grande abismo social.

A política neoliberal que caracteriza o Estado Brasileiro desde o início da década de 1990 é expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia; exige a redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como a racionalização do uso dos recursos. (Kuenzer, 1997, p.66).

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.

A educação média - como direito universal e

voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho - não é mais sua missão, Revela-se assim a velha dualidade: anacrônica, mas de roupa nova.

A nova LDB (Lei nº 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio.

O crescimento do número de matrículas no Ensino Médio, no período 1994-99, da ordem de 57,3%, deve-se em grande parte, pela quase universalização do Ensino Fundamental, na faixa de 7 a 14 anos; da maior exigência de escolarização no recrutamento para os postos de trabalho e de um progressivo aumento de jovens entre 15 e 17 anos, a chamada “onda de adolescentes”. O aumento expressivo das matrículas tem ocorrido na rede pública estadual e em cursos noturnos, indicando que muitos jovens que abandonavam os estudos antes do Ensino Médio têm permanecido na escola devido à escassez de empregos, e à requisição de mais escolaridade imposta pelas empresas para a contratação de novos trabalhadores.

A reforma do Ensino Médio, a partir da LDB de 1996, teve suas proposições formuladas e consolidadas, basicamente, no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

De acordo com as novas diretrizes, as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento: linguagem e código (lín-

gua portuguesa, informática etc.); ciências da natureza e matemática e, finalmente, ciências humanas. A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter “caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo”.

Os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou seqüencialmente. Na concepção do MEC, o ensino médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na lei anterior (nº 5.692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica. O Ensino Médio, como parte da educação escolar, “[...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, estabelecendo uma perspectiva que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades, até então, dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:

- a formação da pessoa de forma a desenvolver os seus valores e as competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
- o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.

Na análise de Domingues (2000), alguns aspectos problemáticos, que podem comprometer o seu êxito devem ser considerados na reforma do Ensino Médio: os princípios curriculares (interdisciplinaridade e

contextualização), e a divisão curricular (base nacional comum e parte diversificada) propostos, não são novos na tradição de reformas curriculares no país. A cultura existente de transmissão dos conhecimentos, derivada da escola tradicional, que não desenvolve a formação de atitudes, valores e competências mais amplas; a formação de professores e a falta de professores para o Ensino Médio, constituem um sério obstáculo na implementação da reforma curricular, bem como a falta de fonte fixa de financiamento para o Ensino Médio.

Kuenzer (2000B) no texto “O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito”, ao analisar a reforma do Ensino Médio, observa que:

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional. (Kuenzer, 2000B, p.20)

### Considerações finais

Consideramos que não é suficiente apenas reformar a legislação para transformar a realidade educacional de uma sociedade dividida pelas relações estabelecidas entre capital e trabalho. É crescente a exclusão e a diminuição dos recursos públicos para a área social, sem considerar a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades decorrentes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.

A dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educa-

ção brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho.

Ao se pretender superar a divisão social na escola, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a real unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Neste sentido, a mais recente reforma educacional que atinge o ensino médio, o Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004, dá continuidade à dualidade estrutural do Ensino Médio e ao processo de discriminação social e educacional por não integrar efetivamente escolas e currículos do ensino propedêutico e profissional.

Podemos verificar que, historicamente, a linha central das políticas para o ensino médio tem sido organizada em torno da relação capital e trabalho, atendendo em geral os interesses do capital. Por este motivo, a legislação recente mantém a lógica da escola estruturalmente dualista.

#### REFERENCIAS

1. CUNHA, L.A **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**, Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000
2. \_\_\_\_\_. **O golpe na educação**. 9ª ed, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994
3. \_\_\_\_\_. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Francisco Alves, Rio de Janeiro, 1980
4. \_\_\_\_\_. **Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**, Eldorado, Rio de Janeiro, 1977
5. DOMINGUES, J.J.; TOSCHI, N. S. e OLIVEIRA, J. F. **A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública**. Revista Educação & Sociedade n.º 70. Campinas, ano XXI, Abril 2000, pp. 63 a 99
6. FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 2000
7. \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 Mar 2007.
8. GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1994
9. KUENZER, A. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003. Disponível em: <[www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf](http://www.anped.org.br/representacoesanped2004.pdf)> Acesso: 21 mar 2007
10. \_\_\_\_\_. (Org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** São Paulo: Cortez, 2000A
11. \_\_\_\_\_. O Ensino Médio: agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, n.º 70. Campinas, Abril 2000B, p. 15 a 39
12. \_\_\_\_\_. O Ensino de 2º Grau: **O trabalho como princípio educativo**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997
13. LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. Tese de Doutorado (SP: USP). 1998
14. MELLO, G. N. O Ensino Médio em números: para que servem as estatísticas educacionais? In: CASTRO, M.H.G. e DAVANZO A.M.Q. (Orgs.). **Situação da Educação Básica no Brasil**. Brasília: INEP, 1999
15. NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro, ISEB, 1962.
16. RIBEIRO, M. L. S **História da educação brasileira – a organização escolar**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, e Autores Associados 1988
17. RODRIGUES, J. **Quarenta anos adiante: breves anotações a respeito do novo decreto de Educação Profissional. Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario>>. Acesso em: 21 março 2007.
18. ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993
19. SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
20. SCHWARTZ, S.B. **Segredos Internos: engenhos e escravos na sociedade colonial: 1550 – 1835**. tradução: Laura T. Motta. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
21. SHIROMA, O. E., MORAES, M. C. M. e EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000
22. WARDE, M. J. **Educação e estrutura social – a profissionalização em questão**. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes 1979
23. XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papius 1990