

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

KARINE BARBOSA MARTINS

**O ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA REVISÃO
TEÓRICA DAS REFORMAS DE 1990 A 2020**

São Borja

2022

KARINE BARBOSA MARTINS

**O ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA REVISÃO
TEÓRICA DAS REFORMAS DE 1990 A 2020**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Ciências Humanas.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Andréa Becker Narvaes

São Borja

2022

M238e Martins, Karine Barbosa

O ensino médio e a preparação para o trabalho: uma revisão teórica das reformas de 1990 a 2020 / Karine Barbosa Martins.

51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-- Universidade Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2022.

"Orientação: Andréa Becker Narvaes".

1. Ensino Médio. 2. Reformas. 3. Trabalho. I. Título.

KARINE BARBOSA MARTINS

**O ENSINO MÉDIO E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO: UMA REVISÃO
TEÓRICA DAS REFORMAS DE 1990 A 2020.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Ciências Humanas da Universidade
Federal do Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de licenciatura em Ciências
Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 22 de março de 2022.

Banca examinadora:

Profª. Drª. Andréa Becker Narvaes
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof. Me. Anderson R. Pereira Corrêa
(UNIPAMPA)

Prof. Dr. Evandro Ricardo Guindani
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **ANDREA BECKER NARVAES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/04/2022, às 10:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ANDERSON ROMARIO PEREIRA CORREA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 14/04/2022, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **EVANDRO RICARDO GUINDANI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 18/04/2022, às 14:16, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0783854** e o código CRC **BD0FB30E**.

AGRADECIMENTO

Primeiramente quero dizer que não foi fácil chegar até aqui. Pra quem provém de um ensino médio precário, o ingresso e permanência em uma universidade federal se torna uma experiência mais dolorosa. No ensino médio eu era uma aluna com notas ótimas, mas, todas as notas provinham da decoreba, de uma pedagogia tradicional e conservadora. Cheguei à faculdade sem nenhuma capacidade crítica, sem nenhum argumento a dizer sobre nada. O choque cultural foi muito impactante, inclusive não gostaria que outros jovens sentissem o desconforto que eu senti, porque muitas vezes, no início, eu achava que ali não era meu lugar. Minha falta de capital cultural e de conhecimentos gerais me desanimou muito por várias vezes no início do percurso acadêmico. Por isso, neste momento, me sinto orgulhosa e agradecida por chegar até aqui e por ter evoluído tanto, em pensamento e capacidade crítica.

Essa evolução só foi possível porque tive uma base forte, que se chama mãe. Não somente agradeço, mas dedico a ela essa vitória. Teu incentivo, tua compreensão e teu amor foi fundamental. Também quero demonstrar gratidão a todos os docentes que participaram da minha formação. Obrigada por me mostrarem o caminho do conhecimento. Em especial, gostaria de agradecer a professora Andrea Narvaes, que não hesitou em abraçar o meu pedido de orientação, mesmo de última hora.

Quero agradecer as amigas que cativei nesse percurso. Aprender junto é melhor e mais significativo do que aprender sozinho. Agradeço em especial ao Lucas, Jana, Dani, Selena, Mitiele e Mariano. Vocês tornaram essa caminhada mais leve, dividimos os fardos e as alegrias. Vocês marcaram a minha vida.

Enfim, eu agradeço toda demonstração de carinho e incentivo que recebi durante essa trajetória. Quem realiza o ato de elogiar e incentivar torna o outro mais consciente da força que tem pra vencer. Quando o caminho é extenso e com barreiras, estar motivado é necessário. Não deixo de agradecer também todas as críticas que recebi, porque no processo de construção de conhecimento as críticas são imprescindíveis. Gratidão ao Curso de Ciências Humanas.

RESUMO

Na sociedade de classes em que vivemos, é inegável o fato de que muitos jovens não podem relegar a inserção no mercado de trabalho para depois do ensino superior. O trabalho no seu sentido histórico, de produção econômica, não é somente necessidade como também uma condição para que seja possível o prosseguimento dos estudos em formação superior. Esta pesquisa se preocupa com a condição do aluno trabalhador, e com a qualidade de ensino que é a ele oferecida, desta forma desenvolve-se esta pesquisa visando responder a seguinte problemática: “Como as reformas do ensino médio que se desenvolveram de 1990 a 2020 estão conduzindo a preparação para o trabalho?” A metodologia empregada é a qualitativa com pesquisa bibliográfica. Desta forma realizou-se uma revisão teórica das reformas utilizando como base as considerações críticas de autores como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, entre outros. Realizou-se também uma análise nas fontes primárias, ou seja, nos documentos das DCNEM de 1998 e 2012, e também na Base Nacional Comum Curricular. No entanto, esta análise dos documentos se evidenciou no sentido de confirmar as proposições da revisão teórica. Defende-se nesta pesquisa que a o ensino médio que esteja comprometido com os interesses da classe trabalhadora deva ser um ensino único, rompendo com a dualidade, e, integrado ao ensino profissionalizante, que atenda uma formação para todas as dimensões da vida: trabalho, cultura e ciência, e compreenda o trabalho como práxis humana e produtiva. Mediante a esta defesa de concepção de ensino, conclui-se que as reformas que ocorreram de 1990 a 2020 não avançam na proposta de uma educação para os que vivem do trabalho, com uma exceção limitada do decreto 5.154/04.

Palavras-Chave: Ensino Médio; Reformas; Trabalho.

ABSTRACT

In the class society in which we live, it is undeniable that many young people cannot relegate their insertion in the labor market to after higher education. Work in its historical sense, of economic production, is not only a necessity but also a condition for the continuation of studies in higher education. This research is concerned with the condition of the working student, and with the quality of education that is offered to him, in this way this research is developed in order to answer the following problem: “How are the high school reforms that developed from 1990 to 2020 driving job readiness?” The methodology used is qualitative with bibliographic research. In this way, a theoretical review of the reforms was carried out, based on the critical considerations of authors such as Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, among others. An analysis was also carried out in the primary sources, that is, in the documents of the DCNEM of 1998 and 2012, and also in the National Curricular Common Base. However, this analysis of the documents was evident in the sense of confirming the propositions of the theoretical review. It is argued in this research that secondary education that is committed to the interests of the working class should be a single education, breaking with duality, and, integrated with vocational education, that meets training for all dimensions of life: work, culture and science, and understand work as human and productive praxis. Through this defense of the teaching concept, it is concluded that the reforms that took place from 1990 to 2020 do not advance in the proposal of an education for those who live from work, with a limited exception of decree 5.154/04.

Key words: High School; reforms; Work.

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional

FHC – Fernando Henrique Cardoso

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E TRABALHO: APONTAMENTOS CONCEITUAIS.....	11
2.1 Discurso educativo neoliberal e a teoria do capital humano	11
2.2 Dualidade estrutural do ensino e a divisão social do trabalho.....	14
2.3 A reestruturação produtiva e a pedagogia que solicita às escolas.....	16
2.4 O ensino médio dos jovens que conciliam a formação escolar com a empregabilidade	18
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO	22
3.1 O ensino médio do período colonial ao imperial.....	22
3.2 O ensino médio da república velha a era vargas (1889-1945)	25
3.3 O ensino médio da república populista ao governo militar	28
4 REVISÃO TEÓRICA SOBRE AS PROPOSTAS DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO DE 1990 A 2020	31
4.1 As reformas do ensino médio nos anos 90 e a preparação para o trabalho	31
4.2 A preparação para o trabalho no ensino médio do governo lula e dilma (2003 -2016)..	38
4.3 O ensino médio na reforma de 2017 e a preparação para o trabalho.....	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
6. REFERÊNCIAS	48

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade de classes em que vivemos, é inegável o fato de que muitos jovens não podem relegar a inserção no mercado de trabalho para depois do ensino superior. O trabalho no seu sentido histórico, de produção econômica, não é somente necessidade como também uma condição para que seja possível o prosseguimento dos estudos em formação superior. Esta pesquisa se preocupa com a condição do aluno trabalhador e com a qualidade de ensino que é a ele oferecida, desta forma desenvolve-se esta pesquisa visando responder a seguinte problemática: “Como as reformas do ensino médio que se desenvolveram de 1990 a 2020 estão conduzindo a preparação para o trabalho?”

O objetivo geral da pesquisa é analisar se as reformas que ocorrem neste período estão avançando para uma oferta de ensino que atenda aos interesses da classe trabalhadora. A metodologia empregada é a qualitativa com pesquisa bibliográfica. A escolha desta metodologia foi influenciada pelo contexto de pandemia de Covid-19 que limitou o uso de outras técnicas que também poderiam ser aplicadas para o estudo deste tema.

Desta forma, a análise das reformas se desenvolveu a partir de uma revisão teórica. Utilizou-se fontes secundárias, ou seja, textos e artigos de autores como Acácia Kuenzer, Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, entre outros, que tecem considerações e assumem posições críticas em relação as reformas. Esse é um método possível na pesquisa bibliográfica, vejamos as colocações de Vergara (1998, p.46):

Pesquisa bibliográfica é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral. Fornece instrumental analítico para qualquer outro tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma. O material publicado pode ser fonte primária ou secundária. Por exemplo: o livro *Princípios de administração científica*, de Frederick W. Taylor, publicado pela Editora Atlas, é fonte primária se 'cotejado com obras' de outros autores que descrevem ou analisam tais princípios. Estas, por sua vez, são fontes secundárias.

Realizou-se também uma análise nas fontes primárias, ou seja, nos documentos das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio) de 1998 e 2012, e também na Base Nacional Comum Curricular. Mediante a esta metodologia, a pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro é realizada uma análise da relação entre educação e mercado, evidenciando a necessidade de se reconhecer a influência do neoliberalismo e da reestruturação produtiva na educação, visto que as reformas se desenvolvem neste contexto.

No segundo capítulo objetivou-se uma contextualização histórica do ensino médio e sua relação com as demandas do mercado, e, no último foi desenvolvida a revisão teórica acerca das reformas do ensino de 1990 a 2020 identificando como estas indicam a preparação para o trabalho.

2 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E TRABALHO: APONTAMENTOS CONCEITUAIS

Antes de adentrar a delimitação desta pesquisa, que visa a compreensão de como as reformas do ensino médio a partir de 1990 estão conduzindo a preparação para o trabalho, torna-se primeiramente necessário analisar o quadro contextual da relação entre educação e trabalho que motiva o desenvolver desta pesquisa.

Desta forma, destaca-se neste primeiro momento alguns apontamentos e considerações que visam oferecer uma compreensão acerca da influência da reestruturação produtiva e do neoliberalismo na educação. Mediante a este estudo é possível compreendermos de que maneira o mercado econômico interfere nas políticas educacionais para manter a divisão social e técnica do trabalho, necessárias ao atual modelo de desenvolvimento capitalista.

Diante a esta linha de pesquisa que compreende o campo da preparação para o trabalho e o campo do ensino médio, evidencia-se uma necessidade de dedicar-se um olhar mais atento para onde a relação trabalho/educação se apresenta de maneira muito mais expressiva, que é na modalidade do ensino médio noturno regular. Desta forma, também reservamos neste primeiro momento, um espaço de análise para identificarmos como se apresenta e o que representa o ensino médio noturno, que é a única alternativa para os estudantes que precisam conciliar a formação escolar com a empregabilidade.

2.1 DISCURSO EDUCATIVO NEOLIBERAL E A TEORIA DO CAPITAL HUMANO

Neste primeiro momento iremos analisar o que é o neoliberalismo e qual a função que esta ideologia atribui à educação. Conforme Giron (2012) o neoliberalismo é um projeto hegemônico que surge no fim do século XX, onde “o Estado mínimo e a ampliação das relações mercantis são a tônica do processo” (GIRON, 2012, p.19). O Estado age de forma mais restritiva e reduzida o que faz com que as demandas sociais sejam repassadas para a esfera do mercado, o que implica no aumento da segmentação social, pois somente quem possui condições financeiras pode ter acesso aos serviços privados.

Sílvia (2012) nos traz uma definição sobre o que é o neoliberalismo e sua relação com o sistema educacional:

O neoliberalismo é a ideologia que prioriza o consumidor no lugar do cidadão. Prega a ideia de que o Estado deve ter responsabilidades mínimas em relação aos direitos sociais, incluindo a educação. Os Estados devem se desenvolver economicamente, alinhando-se às grandes potências mundiais. A educação deixa de participar dos campos social e político para ingressar no mercado e se desenvolver de acordo com as regras propostas por ele. Para sociedades neoliberalistas, pais e alunos são consumidores e não cidadãos. (SÍLVIA, 2012, p.102)

Laval (2003) nos informa que desde os anos 1980 o Estado vem deixando que as regras

do mercado atuem sobre a escola, e que os novos modelos escolares que vêm se impondo desde então estão cada vez mais fundamentados na sujeição da escola à razão econômica num caráter extremamente utilitarista, onde as escolas só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar as empresas e a economia:

A educação não traz apenas uma contribuição essencial à economia, ela não é somente um “input” em uma função de produção, ela é, daqui em diante, compreendida como um fator cujas condições de produção devem ser plenamente submetidas a lógica econômica. Desse modo é considerada como uma atividade que tem um custo e um rendimento, e cujo produto é assimilável a uma mercadoria. (LAVAL, 2003, p.4)

Laval (2003, p.25) afirma que “a doutrina dominante em educação encontra hoje seu centro de gravidade nas teorias do capital humano”. De acordo com este autor, a teoria do capital humano teve muito sucesso nas organizações internacionais não somente porque propõe uma estratégia de crescimento econômico, mas porque serve como uma justificativa às despesas educativas. “Pela contradição, ela [*a teoria do capital humano*] sustentou a ampliação do acesso à escola pela classe trabalhadora como suposta condição necessária ao desenvolvimento econômico” (Ramos,2017, p.34). Laval (2003) esclarece que essa teoria contribui para uma visão muito empobrecida e desigual sobre os efeitos do investimento no saber:

Essas concepções ultra-utilitaristas da educação têm, hoje em dia, muita influência sobre as representações dominantes. Pode-se temer que elas contribuam para reforçar o já conhecido ensino em várias velocidades, no qual os alunos mais “rentáveis” se beneficiam de investimentos mais importantes do que os de pior “performance”. (LAVAL,2003, p.29)

Giron (2012) esclarece que o discurso neoliberal sobre a educação se configura a partir de reformulações econômicas da teoria do capital humano considerando a educação uma atividade de transmissão de conhecimentos que qualificam os indivíduos para a ação competitiva no mercado de trabalho. No entanto, nos anos 50 e 60, conforme o autor, a educação era considerada um investimento, ou seja, quem tivesse acesso à escola teria garantido várias ofertas de emprego, a diferença é que dentro do sistema neoliberal a escola recebe um novo desafio “formar para que os indivíduos tenham competências em um mercado de trabalho cada vez mais restrito, quando “os melhores”, e somente eles, conseguirão ter sucesso econômico (ou uma oportunidade de emprego)” (GIRON, 2012, p.20). Na perspectiva deste autor, no discurso neoliberal cabe à educação legitimar processos de exclusão e manter a desigualdade social, esta que é a base do sistema capitalista.

De acordo com Gaudêncio Frigotto (2012), um dos mecanismos que estão sendo utilizados no interior do sistema capitalista monopolista para manter a hegemonia burguesa, é a desqualificação da escola frequentada pela classe trabalhadora.

[...] a idéia básica é que assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a “improdutividade da escola” parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das “falhas” dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 2012, p.134)

O autor destaca ainda, que nesse contexto neoliberal, a universalização do acesso e o prolongamento (desqualificado) da escolaridade constituem um mecanismo funcional à atual etapa de desenvolvimento capitalista.

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democratização. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola. (FRIGOTTO, 2012, p.166)

Desta forma, no discurso neoliberal é atribuído à escola três principais funções estratégicas, uma de formação de caráter mais geral, de um saber não específico necessário ao desenvolvimento capitalista, outra de formação de profissionais de alto nível para exercerem funções do capital nas empresas capitalistas, e por último a escola estaria exercendo a função de contenção principalmente a nível superior para que seja possível manter uma reserva de exército, necessárias ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2012).

Mas a escola neoliberal pretende também elevar a qualidade da força de trabalho no seu conjunto, sem elevar o nível dos impostos, e mesmo, tanto quanto possível, reduzindo a despesa pública. [...] Apelando, ainda, para a redução da cultura ensinada apenas às competências necessárias à empregabilidade dos assalariados, para o encorajamento de uma lógica de mercado na escola e da competição entre famílias e alunos para o “bem raro” e, portanto, caro, da educação. (LAVAL, 2003, p.12)

Gentili (2009) lamenta essa lógica de mercado presente na educação e relembra a proposta da Declaração Universal de Direitos Humanos realizada em 1948 pela ONU¹ que instituiu a educação como um direito humano fundamental - como algo capaz de construir uma sociedade baseada nos princípios de igualdade e justiça social- e lamenta que esta proposta foi sendo aos poucos impregnada pelo discurso do economicismo educacional. Hoje, conforme o autor, nós temos uma concepção socializante da educação que foi tragicamente derrotada e outra concepção mercantilizada dos bens educacionais tragicamente vencedora.

¹ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um documento que delimita os direitos fundamentais do ser humano. Foi estabelecida em 10 de dezembro de 1948 pela Organização das Nações Unidas (ONU), à época composta por 58 Estados-membros, entre eles o Brasil.

2.2 DUALIDADE ESTRUTURAL DO ENSINO E A DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Acácia Kuenzer (2007) faz destaque a existência de dois tipos de dualidade: assumida e negada. A dualidade assumida “respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos de organização taylorista/fordista, de natureza rígida (KUENZER, 2007, p.1156)”. Já a dualidade negada, é consequência das mudanças ocorridas no mundo do trabalho a partir da substituição da base rígida pela base flexível.

Na dualidade assumida tem-se bem definido dois tipos de escola, a profissional e a propedêutica. Esta dualidade respondia as demandas do sistema de produção taylorista/fordista que delimitava de forma muito precisa a divisão do trabalho em intelectual e manual. Mediante esta divisão técnica do trabalho julgava-se necessário uma trajetória escolar diferenciada para a formação daqueles que seriam os dirigentes e daqueles que seriam os trabalhadores. Para o trabalhador manual, na dualidade assumida, uma formação profissional especializada voltada para a realização de procedimentos repetidos seria o suficiente e o ideal. Não havia necessidade de suprir o trabalhador com uma escolarização geral e ampliada uma vez que o seu trabalho intelectual não afetaria seu rendimento no sistema de produção, pois a concepção de conhecimento no taylorismo/fordismo “fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas por meio de ações aprendidas através da experiência (KUENZER, 2007, p. 1160)”.

Já a dualidade negada, conforme a autora, surge na educação como demanda do novo modelo de produção, o Toyotismo, que requer trabalhadores flexíveis, que possuam competências cognitivas complexas:

Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. Como a proposta é substituir a estabilidade, a rigidez, pela dinamicidade, pelo movimento, à educação cabe assegurar o domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, por meio do desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral resultará na articulação entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. (KUENZER, 2007, p.1159)

Com esta nova formação no ensino médio, há uma proposta de superação da dualidade

estrutural, no entanto, Kuenzer (2007) destaca

A superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que tenha impacto nas políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho. (KUENZER, 2007, p.1161)

Ou seja, há uma dualidade estrutural negada na acumulação flexível. A educação básica passa a atuar de modo diferenciado. Para alguns terá caráter propedêutico a ser complementada por formação científico tecnológica e sócio-histórica avançada, para outros assume caráter de preparação geral que viabiliza treinamentos aligeirados contribuindo para a flexibilidade por meio da desqualificação. Kuenzer (2007) destaca que a dualidade neste modelo de acumulação

[...] ao contrário do que ocorria no taylorismo/fordismo, valoriza a educação básica para os que vivem do trabalho, como condição para a formação flexível; e educação específica, de natureza científico-tecnológica e sócio-histórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital. (KUENZER, 2007, p. 1170)

No segundo capítulo deste trabalho, ao realizarmos uma retrospectiva sobre a história do ensino médio, poderemos perceber o quão legítimas são as proposições de Kuenzer (2007) sobre a existência destas dualidades. Souza e Rodrigues (2014) são autores que realizam uma visão panorâmica do percurso da dualidade no século XX e defendem a politecnicidade como uma forma de superar a dualidade estrutural, mas compreendem que

Entretanto, como nossa sociedade é bastante desigual em termos socioeconômicos, a implementação da politecnicidade permanece como horizonte a ser alcançado, pois os jovens filhos da classe trabalhadora, pelas suas condições materiais de vida, precisam ingressar precocemente no mercado de trabalho. (SOUZA; RODRIGUES, 2014, p. 537)

O que se percebe é que para os jovens que conciliam a formação escolar com a empregabilidade, o percurso do Ensino Médio Integrado, que possui cargas horárias mais extensas, não é uma realidade possível. Por isso, Kuenzer (2007) afirma que cursos científicos tecnológicos estão com caráter mais elitizado pois ofertam um conhecimento estratégico para a competitividade por meio da inovação, mas nem todos podem ter acesso a este conhecimento.

Neste sentido, as políticas de educação, ao negar aos que vivem do trabalho a possibilidade de acesso a formação tecnológica, em nome de uma educação genérica, respondem as demandas da acumulação. Para os que exercerão atividades complexas na ponta qualificada das cadeias produtivas, a educação básica é rito de passagem para a educação científico tecnológica e socio histórica de alto nível. (KUENZER,2007, p.1170)

Gaudêncio Frigotto (2012) afirma que a proposta do Ensino Médio Integrado (que centra-se num conteúdo e método que articulam ciência, trabalho e cultura na perspectiva da escola unitária e politécnica) é a política mais adequada para superar a fragmentação, o academicismo e o tecnicismo do ensino médio, no entanto essa proposta não vingou e as tentativas de implementação podem correr o risco de se pautarem “pela fragmentação ou pela simples justaposição das disciplinas de fundamentos com as técnicas e tecnológicas” (FRIGOTTO, 2012, p.200). Ou seja, o autor assume a posição de que para romper com a dualidade é preciso além de reformas no ensino mudanças estruturais na ordem social, cultural e econômica da sociedade.

2.3 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A PEDAGOGIA QUE SOLICITA ÀS ESCOLAS

A reestruturação produtiva de acordo com Pedroso (2007), está relacionada com a inserção de novas tecnologias e novas formas de gerenciamento e organização da produção. Diante da reestruturação ocorre uma crise dos princípios de produção taylorista/fordista e surge uma nova lógica de produção baseada no crescimento tecnológico que valoriza a integração de tarefas e flexibilidade de mão de obra. Essa nova lógica é o Toyotismo. No entanto, este novo modelo de produção capitalista solicita novas qualificações operárias, ou seja, um novo perfil da classe trabalhadora, da força de trabalho.

Essa nova fase da Reestruturação Produtiva implica uma nova lógica baseada na incorporação do conhecimento do trabalhador sobre a produção. A introdução de máquinas tecnologicamente avançadas e a proliferação massiva de informações fazem com que os sistemas relacionados ao processo produtivo fiquem cada vez mais autosuficientes ocasionando uma diminuição do trabalho muscular nas operações necessárias na produção, e a força produtiva direta passa a ser a nossa capacidade de processar símbolos e informações. Cresce enormemente a importância dos recursos do cérebro humano. As tarefas rotineiras e repetitivas tendem a desaparecer com a automação, que dá lugar a máquinas pré-codificadas e programadas que executam essas tarefas. (PEDROSO, 2007, p.127)

Assim como Pedroso (2007), Kuenzer (2007) também destaca que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigem um trabalhador de novo tipo, o qual a pedagogia do taylorismo-fordismo não consegue mais formar. O princípio educativo que determinou o projeto político pedagógico taylorista-fordista deu origem a tendências pedagógicas conservadoras presentes até hoje nas escolas. Essas pedagogias conservadoras se apresentam em manifestações que se fundam na divisão entre pensamento e ação, na centralidade ora nos conteúdos, ora nas aprendizagens sem propiciar a relação entre aluno e conhecimento de forma mais significativa, sem propiciar aos alunos um domínio intelectual das práticas sociais e produtivas, forne-

cendo disciplinas rigidamente sequenciadas e conteúdos repetidos por método predominantemente expositivo combinado com a realização de cópias de texto e respostas de questões onde o que mais se vale é cumprir a tarefa do que estabelecer relação com o conhecimento. (KUENZER, 2007)

Essa pedagogia correspondia a demanda da formação de força de trabalho do paradigma taylorista fordista, pois em um processo produtivo onde a maioria realiza tarefas parciais e repetidas a habilidade cognitiva fundamental exigida pela escola é a memorização de processos nem sempre compreendidos. (KUENZER, 2007)

“[...] a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia.” (KUENZER, 2007, p.31)

No entanto, conforme as mudanças ocorridas no mundo do trabalho pela globalização da economia e reestruturação produtiva, a organização taylorista-fordista deixa de ser dominante:

À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão de trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. (KUENZER, 2007, p.32)

O trabalhador de novo tipo, é um trabalhador para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Neste sentido o ensino médio, conforme Kuenzer (2007) deverá ser organizado para promover o acesso articulado ao conhecimento científico, tecnológico e sócio histórico, educando os jovens para a participação política e produtiva no mundo das relações sociais com autonomia intelectual e moral, fornecendo um ensino médio geral que não seja genérico e relacionado com o trabalho sem ser profundamente profissional, ou seja, para um novo ensino médio, deverão ser definidas uma nova filosofia e uma nova pedagogia, definindo melhor os conteúdos e procedimentos e principalmente, negando a pedagogia que correspondia as demandas do paradigma taylorista-fordista.

[...] as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade de comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa- essas qualidades e outras competências “genéricas”- são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas. Ora, essa tendência corresponde, sob outro ponto de vista, a evolução pela qual a pedagogia passa. Numerosos docentes desejam abandonar a tradição que consiste principalmente em transmitir conhecimento a seus alunos, e preferem fazê-los aprender a refletir e aprender por si mesmos. Felizmente, para esses docentes e seus alunos, deixar os jovens tomar

iniciativas e decisões na sala de aula constitui uma excelente preparação para o moderno mundo do trabalho. É verdade que os professores não estão todos dispostos a enfatizar essas atitudes, assim como muitas empresas não sabem ainda, utiliza-las. (LAVAL, 2003, p.59)

O que se identifica é que a reestruturação produtiva ao solicitar um novo perfil de trabalhador, influencia a implementação de uma nova pedagogia ao ensino médio com propostas curriculares que influenciam o desenvolvimento intelectual, cognitivo e emocional dos jovens, conforme as demandas do mercado. A preparação para o trabalho passa a ser uma finalidade do ensino médio prevista na LDB para todas as modalidades, mediante a um currículo baseado em competências e habilidades.

2.4 O ENSINO MÉDIO DOS JOVENS QUE CONCILIAM A FORMAÇÃO ESCOLAR COM A EMPREGABILIDADE

Aos jovens que por condições diversas precisam conciliar formação escolar com a empregabilidade, é assegurado em lei (Artigo 208 da Constituição Federal), o direito de acesso ao ensino médio regular noturno. Neste sentido, como este trabalho se preocupa com a qualidade de ensino que é ofertado aos trabalhadores, compreende-se ser necessário uma reflexão acerca das condições deste ensino.

Diante de todos os referenciais bibliográficos consultados para a elaboração desta pesquisa, avaliou-se que o ensino médio noturno é considerado uma problemática no contexto educacional brasileiro. Apesar de ter desenvolvido um papel decisivo para o processo de democratização do acesso à escola, o ensino noturno representa o processo de desigualdade educacional.

Gentili (2009) nos explica como essa desigualdade acontece: os sistemas nacionais de educação na América Latina se expandiram através de uma dinâmica de segmentação e diferenciação. Por serem segmentados e diferenciados, esses sistemas concederam historicamente, aos sujeitos, um conjunto de oportunidades altamente desiguais. Dessa forma, o sistema educacional se expande distribuindo bens simbólicos de uma forma tão desigual quanto é distribuído os bens econômicos.

Contudo, o sistema escolar, partido e dividido, longe de democratizar seu acesso, conduz os sujeitos pelos circuitos que melhor se adaptam às marcas ou aos estigmas que definem o tamanho de seus direitos e oportunidades. Todos têm o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma seu direito à escola, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são tão desiguais como são desiguais as condições de vida de grupos, classes, estratos ou castas que compõem a sociedade ou, em termos mais precisos, o mercado. (GENTILI, 2009, p.1070-1071)

O circuito do ensino médio noturno é considerado o que mais se adapta aos estigmas de

quem precisa se tornar força produtiva no mercado de trabalho. As três formas de ensino médio: noturno, diurno ou científico tecnológico, não são somente opções na estrutura de ensino, mas oportunidades educacionais marcadas pela desigualdade. Gaudêncio Frigotto (2012, p.203) afirma que “o turno noturno, quando tivermos uma sociedade menos desigual e injusta, deveria desaparecer. Ele é uma imposição da necessidade do jovem que estuda e trabalha ou procura trabalho”.

Uma das principais críticas atribuídas ao ensino médio noturno é destacada por Togni e Soares (2007), que é a falta de uma identidade própria. O ensino noturno é regido pela mesma legislação que orienta o ensino médio diurno, ou seja, é subordinado a uma lei generalizada que faz com que o ensino noturno seja uma cópia do que se faz no período diurno.

Em outras palavras, o caráter abstrato da unificação jurídica do sistema de ensino brasileiro, desconsiderando a existência de uma profunda diferenciação social entre os estudantes que frequentam uma mesma escola em turnos diferentes, faz com que a desigualdade real das oportunidades educacionais apareça como igualdade jurídica legitimada destas mesmas oportunidades. Evidentemente que não está a afirmar uma suposta excelência do ensino oferecido durante o dia nas escolas públicas de 2º grau, porém é, de fato, à noite que as contradições do ensino médio brasileiro são agudizadas. (Rodrigues, 1995, p. 64)

Os autores alertam sobre a necessidade de que o ensino médio noturno seja pensado e organizado a partir das demandas e perfil do seu alunado, e não como algo imposto sem diagnóstico, não como uma cópia do que se faz de dia. Neste sentido, devemos observar o que Rodrigues (1995) destaca sobre a divisão do ensino médio em dois turnos. Para o autor, a divisão do ensino médio em diurno e noturno é ao mesmo tempo uma divisão de classes sociais no interior do ambiente escolar. Isso acontece porque o ensino noturno foi recorrentemente associado, ao longo da história educacional brasileira, àqueles sujeitos em que a necessidade de trabalhar impede a frequência em cursos diurnos. Ou seja, o noturno é associado até os dias atuais, às pessoas que já ocupam ou que irão ocupar alguma função no polo manual da divisão social do trabalho, pois a sua clientela geralmente é caracterizada por trabalhadores-estudantes.

Para Togni e Soares (2007) a escola noturna ressalta as diferenças sociais existentes através das práticas pedagógicas, que não possibilitam uma formação humana capaz de favorecer aos alunos uma continuidade nos estudos:

Quando os alunos ingressam nas escolas, são tachados por uma série de preconceitos e relegados a serem atingidos por práticas pedagógicas que cada vez mais o fazem sentir as desigualdades sociais a que são submetidos. Essas desigualdades, ao longo do tempo tem consagrado a falta de oportunidade de acesso a níveis melhores de ensino e de oportunidades de trabalho que os esperem ao término do processo de escolarização. (TOGNI; SOARES, 2007, p.72)

A relação estabelecida entre o aluno e a escola noturna se dá de forma paternalista ou

autoritária, geralmente acompanhada por argumentos como “aluno vem cansado, ou, “o aluno não interesse” (Togni e Soares, 2007). Quando a escola se refere aos alunos do noturno como trabalhadores, geralmente essa instituição tende a destacar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes alunos geralmente estabelecem com a escolarização, e, segundo Sousa (2008, p.55), “essa interpretação tende a gerar, por parte da equipe escolar, propostas e práticas de ensino “menos exigentes”, embora estas se apresentem em nome do compromisso com a permanência desses alunos na escola.”

No que diz respeito aos alunos que frequentam o noturno, é importante evidenciar que na sua maioria são jovens marcados pela condição de trabalhador geralmente desqualificado e explorados por um salário vil e que experimentam diariamente a divisão social, vivendo uma dupla jornada de trabalho (TOGNI & SOARES 2007).

Há, também, nos alunos um sentimento de inferioridade (é constante a comparação com o turno diurno) e a noção de que tudo conspira contra seus objetivos: escola pior; professor menos motivado; política pública equivocada ou ausente. Criticam severamente a não-reprovação, alegando, entre outras razões, que faz parte dos objetivos implícitos do governo que eles concluam o curso sem o devido preparo e condições de passar pelo vestibular. (SOUSA, 2008, p.58)

O corpo docente recrutado pelo ensino noturno é marcado por profissionais que estão no terceiro turno de trabalho. Devido a esta sobrecarga estes educadores não conseguem fazer um acompanhamento efetivo dos alunos com dificuldades e também não conseguem adaptar o conteúdo para o perfil dos alunos (TOGNI & SOARES, 2007).

Como consequência destas características do ensino noturno, há pesquisadores que afirmam sobre a ocorrência de uma exclusão social dos alunos que frequentam o ensino médio noturno. Castro e Castilho (2011) são dois pesquisadores que assumem esta linha de pensamento mediante a realização de uma pesquisa que avaliou que apenas 398 (3,5%) de 11.042 alunos matriculados na Fuvest em 2004, realizaram o ensino médio noturno. Observando os dados oferecidos nesta pesquisa percebe-se a desigualdade de oportunidades instauradas pela qualidade de ensino oferecida no noturno.

Mozart Neves, diretor do Instituto Ayrton Senna, relata em entrevista na TV Cultura em 2018 que o atual modelo de ensino noturno não funciona:

- É um faz de conta do ponto de vista da aprendizagem, é um faz de conta do ponto de vista da perspectiva ao término deste ensino médio para ir para a universidade. As chances são mínimas porque a qualidade e o nível de aprendizagem do aluno do noturno é 20 pontos a menos do aluno do diurno, o que equivale a um ano a menos de escolaridade. E se a gente considerar que o aluno do diurno já tem um patamar de aprendizagem muito baixo a gente está literalmente no fundo do poço no ensino noturno.” (MOZART NEVES, 2018)

Rose Neubauer, pesquisadora especialista em educação pública e políticas educacionais, em entrevista à TV Cultura (2018), destaca que o ensino noturno é muito deficitário em relação a prestação de alguns serviços aos alunos. Acesso a laboratório de informática, biblioteca, alimentação e quadra de esportes são serviços que estimulam a aprendizagem dos estudantes do dia, aos alunos da noite estes estímulos são negados.

Em função disso, parcela significativa da clientela estudantil noturna das escolas de 2º grau é encaminhada para o polo manual da divisão social do trabalho, não somente pela defasagem do ensino nelas oferecido, mas também pela vivência de uma relação social específica que somente o trabalhador estudante é capaz de experimentar pelo fato mesmo de estar trabalhando (RODRIGUES, 1995, p. 69).

Dessa forma, os alunos do ensino noturno por já estarem inseridos na produção capitalista, chegam à escola esgotados pela rotina do ambiente do trabalho e as reprovações, evasões e desistências são fatos que contribuem para a formação de um contingente de força de trabalho cada vez mais desqualificado, pois o que se aprende na escola nada tem a ver com o que se vive no ambiente de trabalho. (CARVALHO, 2001). Esse acontecimento é o que Kuenzer (2007) denomina como “inclusão excludente na ponta da escola”:

Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p. 1170-1171)

Torna- necessário lembrar que o ensino médio no Brasil tem exercido a função de referendar a inclusão dos incluídos. Os incluídos vivenciam um conjunto de experiências sociais e culturais que lhes assegura vantagens na relação com o conhecimento sistematizado, usufruem de condições materiais favoráveis ao estabelecimento de uma relação de êxito com a escola. Não é por acaso que os que permanecem na escola são também os que melhor se comunicam, têm melhor aparência, dominam mais os conhecimentos e apresentam condutas mais adequadas ao disciplinamento exigido pela vida escolar, produtiva e social. (KUENZER, 2007).

Historicamente, os pobres tiveram o direito à educação negado. Hoje, esse direito continua sendo negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade (GENTILI, 2009).

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO

Mediante o compromisso desta pesquisa, de compreender como as reformas do ensino médio estão conduzindo a preparação para o trabalho nas últimas décadas, reserva-se este momento para a realização de uma análise do processo histórico de constituição do ensino médio na educação brasileira evidenciado o vínculo com as demandas do mercado.

Considera-se muito importante a realização deste panorama histórico para que possamos verificar o que Giron (2012, p.17) nos afirma que “para cada modelo de estado, corresponde também um modelo de educação, uma vez que o projeto educativo veicula uma imagem de homem e de mundo que se deseja alcançar e formar”.

Será possível verificar que o ensino (médio) que prevaleceu na história da educação foi o de caráter elitista caracterizado como uma passagem para o ensino superior. Quando este ensino deixa de ser um direito somente da elite, é estendido as classes populares não como uma iniciativa de um direito social concedido, mas como um apelo econômico governamental para a formação de mão-de-obra qualificada solicitada pelo desenvolvimento industrial, principalmente a partir de 1930.

No período colonial os jesuítas desenvolveram nos povos nativos seu projeto educacional de catequização para inserir nestes povos a cultura do trabalho e para adaptá-los a mão de obra. E de certa forma, essa mesma perspectiva colonial se estendeu aos outros governos que se desenvolveram no Brasil, mesmo quando o país já havia deixado de ser colonial, escravocrata e rural e transitado para uma sociedade urbano industrial.

Mediante as reflexões deste capítulo, se reconhece que sempre na história da educação brasileira a preocupação maior foi a de manter a divisão social do trabalho, inclusive quando o sistema de ensino médio começou a ser estruturado no governo Vargas devido aos avanços da indústria. Para manter essa divisão, a ferramenta que se utiliza é a dualidade deste ensino que perdura até os dias atuais.

3.1 O ENSINO MÉDIO DO PERÍODO COLONIAL AO IMPERIAL

No período colonial, data-se o início da história da educação formal brasileira com o projeto educacional jesuítico. Conforme afirma Costa e Menezes (2009, p.43) “estudar a vida colonial brasileira, especialmente sua educação, é falar, necessariamente, dos padres da Companhia de Jesus”.

Neto e Maciel (2008) alertam que, se o objetivo é estudar o projeto educacional colonial, devemos compreender o momento histórico do Brasil colônia, ou seja, a estrutura social e produtiva da época pois “o fenômeno educacional não é um fenômeno independente e

autônomo da realidade social de determinado momento histórico” (NETO E MACIEL, 2008, p.170).

Ribeiro (1993) destaca que a sociedade colonial era latifundiária, escravocrata e aristocrática, tendo como base econômica a produção agrícola que era totalmente rudimentar. Conforme o autor, não havia necessidade de ter pessoas letradas, mas uma massa iletrada e submissa à igreja e aos senhores, e nesse sentido, os jesuítas, ao se encarregarem de transmitir a cultura europeia medieval na colônia brasileira, estariam atendendo as exigências necessárias para a sociedade que estava se formando conforme o ponto de vista da minoria dominante. Dessa forma, assim como destacam Neto e Maciel (2008, p.169), iremos perceber que

[...] a estrutura escolar fundada pelos padres jesuítas no Brasil era adequada para o momento histórico vivenciado, levando-se em consideração quatro aspectos: os objetivos do Projeto Português para o Brasil; o Projeto Educacional Jesuítico; a própria estrutura social brasileira da época; e o modelo de homem necessário para a época colonial.

No Brasil, conforme Costa e Menezes (2009), os primeiros jesuítas chegaram em 1549, e a educação ministrada por eles teria assumido dois caminhos distintos conforme o público que seria educado. Esses dois caminhos seriam, a educação informal de catequização dos povos nativos, e a educação formal nos colégios para os descendentes dos colonizadores.

Paralelamente à educação do gentio pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. No século XVI, três foram os colégios fundados aqui, todos eles reais, ou seja, patrocinados pela Coroa, e todos a cargo dos padres jesuítas. Em 1556 foi fundado o Colégio da Bahia, cuja investidura real aconteceu em 1564; em 1567, o Colégio do Rio de Janeiro, transferido de São Paulo de Piratininga; e em 1576, o Colégio de Pernambuco, em Olinda. Nos dois séculos seguintes, foram fundados mais seis colégios e quatro seminários. (COSTA E MENEZES, 2009, p.37)

Ribeiro (1993, p.15) destaca que a “a educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai”. Dessa forma

Nos primeiros tempos da história do Brasil a educação assumia um caráter de distintivo social, capaz de dar status. Apenas os descendentes das famílias aristocráticas gozavam desse privilégio. Portanto, a educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes. Os jesuítas ofertavam o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências. (SANTOS, 2010, p.3)

Segundo Neto e Maciel (2008) o projeto educacional jesuítico aos indígenas não era somente um projeto de catequização, mas de transformação social pois teve como propósito a implementação de mudanças radicais na cultura indígena brasileira. Conforme os autores,

através da catequização os jesuítas não tinham somente objetivos doutrinários e políticos, mas principalmente objetivos econômicos pois visavam instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira.

O trabalho de catequização e conversão do gentio ao cristianismo, motivo formal da vinda dos jesuítas para a Colônia brasileira, destinava-se à transformação do indígena em “homem civilizado”, segundo os padrões culturais e sociais dos países europeus do século XVI, e à subsequente formação de uma “nova sociedade”. Essa preocupação com a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade em incorporar o índio ao mundo burguês, à “nova relação social” e ao “novo modo de produção”. Desse modo, havia uma preocupação em inculcar no índio o hábito do trabalho, pelo produtivo, em detrimento ao ócio e ao improdutivo. (NETO E MACIEL, 2008, p.174)

Conforme Ribeiro (1993) “... a missão da Companhia de Jesus era a de catequizar, ou seja, conseguir adeptos à fé católica, tornar os índios mais dóceis e submissos, adaptando-os à mão de obra” (p.15). No entanto, conforme ressalta o autor, a companhia se afastou deste objetivo e se voltou para a formação de uma elite dirigente, excluindo o povo do projeto educacional.

Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. [...] este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sócio-político e econômico da época. (RIBEIRO, 1993, p.16)

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do território português por Marquês de Pombal que retirou das mãos dos jesuítas o encargo de ministrar qualquer forma de educação, assim como extinguiu com todas as escolas reguladas pelo método jesuítico. A responsabilidade pelo ensino é retirada dos padres e atribuída ao Estado, que passaria a oferecer aulas régias de Primeiras Letras, Gramática Latina, Retórica e Filosofia (VERALDO, 2009).

Após a expulsão dos jesuítas do Brasil, o ensino passou a ser oferecido em disciplinas avulsas chamada de *aulas-régias* por professores que ficaram conhecidos como *preceptores*, que na verdade ministravam aulas isoladas e dispersas em todas as províncias da Colônia. (FAGUNDES, 2011, p.239)

Neto e Maciel (2008) afirmam que a expulsão da companhia de Jesus acontece também por motivos de cunho educacionais “a necessidade de formar um novo homem – o comerciante e o homem burguês, e não mais o homem cristão...” (NETO & MACIAL, 2008, p.183).

Com a independência e o início do Império brasileiro o quadro será pouco alterado. Durante esse período, as poucas iniciativas do Estado na área educacional mantiveram inalterados os pilares da dinâmica elitista do ensino secundário. (FAGUNDES, 2011, p.330)

No entanto, o ensino médio durante o Império, conforme Santos (2010) ficou restrito

aos estabelecimentos como os Liceus que tinham como objetivo preparar para o ensino superior, eram escolas reservadas para elite aristocrática e latifundiários. De acordo com Nascimento (2007) a educação durante o período colonial e imperial tinha como finalidade a formação da elite para exercerem atividade políticas burocráticas e profissões liberais. O ensino era humanístico e elitista. “...a educação considerada uma atividade secundária interessava aos poucos integrantes da elite. A educação para o trabalho praticamente inexistente sofria da mesma discriminação atribuída as atividades manuais”. (NASCIMENTO, 2007, p.79)

3.2 O ENSINO MÉDIO DA REPÚBLICA VELHA A ERA VARGAS (1889-1945)

Mediante as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa percebe-se que neste período histórico ocorrem três principais eventos que irão interferir no ensino secundário e no campo educacional como um todo. Esses eventos são: o surgimento do Movimento Escola Nova, a Reforma de Francisco Campos e a Reforma de Capanema. No entanto, devemos considerar que essas modificações no ensino começam a surgir a partir de 1920, como uma consequência das modificações na estrutura social, política e econômica do país.

Nascimento (2007) nos informa que as primeiras décadas após a mudança de regime político foram de conflitos econômicos e políticos entre grupos dominantes ligados as atividades agrárias e grupos ligados às atividades urbano industriais. Em 1930 as forças econômicas ligada às atividades industriais venceram e deram início ao período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira através da nascente processo de industrialização do país dando fim a fase agroexportadora.

A revolução de 30 pôs fim à Primeira República, e principalmente reforçou a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção. A economia de capital, realizada pelo país até então, permitiu investimento na produção industrial e no mercado interno. Com isso, a demanda das indústrias exigia mão-de-obra especializada, conseqüentemente o investimento na educação era inevitável e as principais mudanças que ocorrem neste período na sociedade brasileira são: ascensão das camadas médias; início da urbanização e das reivindicações operárias. (MENEGETI, 2012, p.7)

Há uma mudança no quadro contextual do período e além das reivindicações operárias, surgem reivindicações dos intelectuais docentes. Educadores 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 vários educadores da época. Para os escolanovistas, a escola pública, gratuita e leiga era vista como condição necessária para o atendimento das aspirações individuais e sociais (NASCIMENTO, 2007).

As ideias contidas no Manifesto dos Pioneiros, que, em síntese, eram a ampliação da educação pública, a gratuidade, o ensino laico, a obrigatoriedade e a igualdade de direito de gênero à educação, foram o foco principal das lutas pela transformação do sistema escolar vigente, o qual verá na Constituição de 1934, no capítulo II sobre educação, algumas de suas ideias contempladas. (TENÓRIO, 2009, p.16)

Essa tendência democratizante do ensino na Constituição de 1934, de acordo com Nascimento (2007) foi convertida com a Constituição de 1937 que redigida pelo governo totalitário de Getúlio Vargas suprimiu os avanços conquistados pelos educadores progressistas, passando a atender os anseios dos setores conservadores, e o Estado fica desobrigado de expandir o ensino público e passa a ter papel subsidiário. O dualismo entre ensino profissional e propedêutico foi destacado nesta constituição de 1937.

No entanto, conforme Tenório (2009), apesar de toda agitação em torno das ideias do movimento escola nova o que de fato se realizou foi a reforma de Francisco Campos, que “mesmo conferindo uma nova estrutura ao sistema de ensino, não conseguiu romper com o velho molde elitista do ensino que caracterizou a fase anterior” (p.16). Nascimento (2007) informa que os ideais dos educadores progressistas estavam, em parte, presentes na reforma de Francisco campos.

“Até 1930 o ensino secundário nunca estivera organizado à base de um sistema nacional, existiam sistemas estaduais que não estavam subordinados com o governo federal (MENEGETI, 2012, p.8)”. Foi “somente a partir da década de 1930 que começou a existir uma política oficial governamental voltada à estruturação do sistema educacional” (SANTOS, 2010, p.7). Esta estruturação do ensino surge a partir do momento em que o presidente Getúlio Vargas cria o Ministério de Educação e Saúde e designa Francisco Campos para realizar ações e reformas no ensino, a partir de um conjunto de decretos que visaram organizar não somente o ensino secundário, mas também o ensino superior. (MENEGETI, 2012).

Com a Reforma de Francisco Campos, primeira reforma de caráter nacional, o ensino secundário passou a ter um currículo seriado, frequência obrigatória, sendo também um requisito para quem desejava cursar o ensino superior, e também ficou organizado em dois ciclos: fundamental de 5 anos, e complementar de 2 anos (RIBEIRO, 1993). Conforme Menegheti (2012) o ciclo fundamental conferia formação geral e o complementar era propedêutico para o curso superior. Rocha, Rodríguez e Severino (2021) ressaltam que esta reforma também implementou um exame de admissão, ou seja, para cursar o ensino secundário era preciso comprovar estar apto a partir da realização de uma prova. Conforme Menegheti (2012) o exame de admissão vigorou durante 40 anos e teve sua existência justificado pela falta de escola para todos.

Além disso, Ferreira (2010, p.65) destaca que:

[...] a Reforma Francisco Campos da educação secundária significou a organização sistemática, pela primeira vez na história da educação brasileira, do grau de ensino que dava acesso aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia...A Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes obtida nos cursos de Direito (Olinda/Recife e São Paulo) e Medicina (Rio de Janeiro e Salvador), depois de terem estudado ou realizado os exames parcelados no Colégio D. Pedro II. Portanto, tal como no passado colonial e imperial, o título de “doutor” ainda era uma honraria que conferia prestígio social entre os iguais.. Assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes. (FERREIRA, 2010, p.65)

A próxima reforma que se desenvolveu neste período foi a Reforma de Capanema em 1942. Durante o governo totalitário de Vargas o ministro da educação, Gustavo Capanema, realizou reformas que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Com esta reforma o ensino médio ficou organizado em ensino propedêutico (primário e secundário) e ensino técnico-profissional (industrial, comercial, normal e agrícola). Como percebe-se esta reforma reforçou o dualismo educacional, teve um caráter conservador e elitista com um propósito bem explícito de oferecer um ensino para as elites condutoras e apenas ensino profissionalizantes, que não possibilitava o ingresso no ensino superior, para a classe popular. (NASCIMENTO, 2007)

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 do ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar s individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão-de-obra qualificada para atender ao setor produtivo. (NASCIMENTO, 2007, p.82)

Ferreira (2010) destaca que além dos cursos profissionalizantes criados pela reforma de Capanema, a burguesia industrial recém formada reivindicou escolas de qualificação profissional que formassem de maneira mais rápida os trabalhadores com as características que a sociedade urbano industrial exigia. Dessa forma o governo possibilitou a criação de um sistema de ensino técnico paralelo, que formava os trabalhadores de acordo com as necessidades imediatas dos ramos econômicos da indústria e do comércio.

Nascimento (2007) destaca que foi durante o período varguista que foi criado o Serviço Nacional de aprendizagem Industrial – SENAI, e mais futuramente em 1946 o Serviço Nacional de aprendizagem comercial- SENAC. De acordo com o autor, a criação destes serviços demarca a oficialização por parte do Estado da transferência para o setor privado a responsabilidade de formação de mão de obra necessária para o crescimento industrial.

3.3 O ENSINO MÉDIO DA REPÚBLICA POPULISTA AO GOVERNO MILITAR

Com o fim do governo Vargas foi instalada em 1946 uma Assembleia Nacional Constituinte para que fosse estabelecido um direito de Estado democrático. Na situação foi promulgada a quinta constituição brasileira, onde ficou atribuído a União a responsabilidade de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. (FERREIRA, 2010)

Terminada a ditadura Vargas, fato que coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil editou a sua quarta Constituição republicana (1946), que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento. Demonstrando tendência progressista e aproximando-se da Constituição de 1934 e dos princípios ‘do Manifesto de 1932’, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel. Aliás, um traço recorrente das políticas educacionais brasileiras: incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática. A Constituição de 1946, por outro lado, previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que viria a ser aprovada apenas em 1961. (BITTAR & BITTAR, 2012, p.160)

Apesar do atraso que o Brasil vivia no âmbito educacional, o processo de aprovação da primeira LDB se estendeu durante 13 anos, foi de 1948 até 1961 devido a disputa e conflitos ideológicos que se travava entre defensores da escola pública e escola privada. (FERREIRA, 2010)

De um lado, encontravam-se os liberais remanescentes do “Manifesto de 1932”, mais uma vez liderados por Fernando de Azevedo, em aliança com intelectuais de esquerda, cujo maior expoente foi Florestan Fernandes, e do outro, a Igreja Católica e os setores conservadores da União Democrática Nacional (UDN), o partido político da aristocracia agrária. (FERREIRA, 2010, P.87)

A LDB só foi sancionada em 1961, e de acordo com Ferreira (2010) manteve, em essência, a estrutura de ensino herdada das Leis Orgânicas. “Em síntese: a Lei no 4.024 não rompeu o binômio do elitismo e da exclusão que se manifestava na educação brasileira desde o período colonial”. (FERREIRA, 2010, p.90)

No que se refere à estrutura do ensino, a Lei manteve a herança da Reforma Capanema: préprimário; primário; médio, subdividido em dois ciclos (técnico e secundário); superior. Daí afirmarse que a Reforma Capanema teve caráter duradouro que as outras reformas não tiveram.

Já o período militar é marcado por políticas educacionais tecnicistas, com a reforma universitária de 1968 e a reforma de 1971, designada ao ensino de 1º e 2º grau (Hey e Catani, 2009). Como estamos evidenciando a história do ensino médio, buscamos compreender somente a reforma de 1971.

Com a reforma de 1971, o segundo grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Essa reforma atendia a necessidade de diminuir a demanda de vagas no ensino superior e direcionar os jovens direto para o mercado de trabalho. Essa reforma fundiu os antigos cursos primário e ginásial e extinguiu os exames de admissão. No entanto não durou muito tempo pois foi alterada pela lei nº 7044/82 e a formação dual, de ensino geral e profissional, foi recolocada no contexto educacional (NASCIMENTO, 2007)

Com essa reforma, o regime militar pretendeu conferir um novo caráter ao segundo grau de ensino. Com o propósito de lhe conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, a reforma imprimiu-lhe o carimbo de ‘profissionalizante’, ou seja, acabava-se com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer ‘uma profissão’ aos jovens que não pudessem ingressar na universidade. (BITTAR & BITTAR, 2012, p.162-163)

Conforme Ramos (2017) o processo de ensino e aprendizagem ficou submisso a uma finalidade instrumental e pragmática uma vez que os conteúdos de formação geral ficaram prejudicados em nome dos conhecimentos considerados específicos para a formação técnica, inclusive por motivos também de repressão a filosofia e a sociologia foram retiradas do currículo e um espaço bem delimitado foi reservado para as ciências humanas e sociais.

Esta proposta de generalização do ensino médio como profissionalizante era aparentemente uma proposta única que estaria rompendo com a dualidade estrutural, no entanto Hey e Catani (2009) nos indicam que

A obrigatoriedade da profissionalização acabou acentuando a desigualdade de acesso à universidade na medida em que houve o empobrecimento da formação geral nas escolas públicas em benefício de disciplinas profissionalizantes, criando dificuldades para os alunos que chegavam ao 2º grau, mas que não possuíam recursos financeiros familiares para a realização de cursos pré-vestibulares. Ao mesmo tempo, as elites continuavam utilizando as estratégias de preparação de seus filhos nas escolas particulares, que possuíam somente o rótulo de profissionalização, mas que continuaram ministrando cursos em que conteúdos voltados à formação geral (propedêutica) eram priorizados. (HEY & CATANI, 2009, p.129)

Nascimento (2007) e Ferreira (2010) identificam que o governo militar teve forte influência da teoria do capital humano, ou seja, as políticas educacionais para o ensino médio ficaram subordinadas a uma lógica econômica de modernização da sociedade, visando a formação de mão de obra qualificada para maximizar a produtividade do Produto Interno Bruto. “A educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência”. (Ferreira, P.98)

Hey e Catani (2009) resumem sobre qual era a função da educação articulada e planejada

durante o governo militar

A necessidade de escolarização para o desenvolvimento econômico e social do país é entendida como fundamental, porém desde que se reforçasse a segmentação capaz de assegurar a estrutura de classes sociais na qual a sociedade está ancorada. Sendo assim, a liberação (ampliação de vagas no ensino de 1º grau) só poderia ocorrer com a contenção “futura” (dificuldades para que estudantes das classes menos favorecidas frequentassem os níveis de 2º grau e superior), uma vez que o quantum educacional a ser atingido é determinado pela posição social ocupada por cada estudante. (HEY & CATANI, 2009, p. 129)

Mediante a esta contextualização percebe-se que até o período militar o ensino (médio) se apresenta de maneira diferente aos sujeitos conforme a posição social que ocupam. Verifica-se que há uma necessidade (mercantil) de estender a escolarização aos populares, mas essa extensão se faz de forma lenta e com muito cuidado para que seja possível manter a estrutura social da desigualdade.

O ensino médio durante o processo de redemocratização será um tema reservado para explanação no próximo capítulo, que evidenciará como as reformas neste período tenderam a conduzir a preparação para o trabalho.

4 REVISÃO TEÓRICA SOBRE AS PROPOSTAS DE PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO DE 1990 A 2020

Neste momento realiza-se uma revisão teórica sobre como as reformas do ensino médio, no sentido conceitual e não prático, estão propondo a preparação para o trabalho, visto que a LDB vigente, promulgada em 1996, atribui a preparação para o trabalho e cidadania como uma das finalidades do ensino médio. Essa pesquisa abrange as reformas que ocorrem no espaço de tempo compreendido entre 1990 e 2020, e se compromete com a análise dos aspectos que estão relacionados com o mundo do trabalho.

Pode-se afirmar que o ensino médio de 1990 a 2020 experienciou três principais momentos de reformulação. O primeiro momento é no período FHC na década de 90 onde o ensino médio ficou fortemente marcado pelos interesses de organismos internacionais consagrando a dualidade estrutural e impactando na formação dos trabalhadores ao proibir a integração da formação geral com a formação técnica. Inclusive é importante destacar que toda vez que ocorrer a defesa dessa integração é no sentido de uma formação integral, ominilateral, que relacione os campos da ciência, cultura, trabalho e tecnologia.

O segundo momento é durante o governo petista, de Lula e Dilma. Neste período, mais aberto às demandas sociais, ocorreu um avanço no sentido da preparação para o trabalho ao permitir-se a integração da educação profissional ao ensino médio. No entanto, verificou-se em alguns casos uma problemática nessa integração, que ao invés de integrar, desintegrou,

prejudicando a ideia de formação integral do trabalhador.

E o último, e mais fatal momento de reestruturação do ensino médio, é a atual reforma que vêm se desenrolando desde 2016 através de uma medida provisória, de caráter autoritário, transformada em 2017 na lei nº 13.415 que visa atender aos interesses do empresariado, degradando a formação dos estudantes de classe baixa. Essa degradação acontece devido à organização curricular que visa através da oferta de itinerários formativos a “escolha” entre o aprofundamento acadêmico ou a formação profissional. Essa organização limita o processo formativo e fortalece, mais do que nunca, a dualidade estrutural.

4.1 AS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO NOS ANOS 90 E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

A década de 90 é marcada pela regência de três governos: Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Todos estes governos viveram um processo de reorganização da economia diante de um modelo globalizado e neoliberal. Foram empreendidas diferentes reformas constitucionais que alteraram a estrutura econômica e social do Estado brasileiro, sendo a educação um terreno alvo de reformulações (ZOTTI, 2015).

Antes de adentrarmos na investigação sobre como se apresenta a proposta de preparação para o trabalho neste período, é preciso lembrar que ocorre em 1990 um processo de reestruturação do trabalho e da produção. Com a introdução de máquinas de alta tecnologia o sistema produtivo que se tornou mais auto suficiente fazendo diminuir o trabalho muscular nas operações de produção. Ocorre uma crise dos princípios tayloristas/fordistas, e nesta nova organização da produção cresce enormemente a importância dos recursos do cérebro humano, exigindo dos trabalhadores maiores competências e habilidades: “Aspectos antes desconsiderados, como os componentes cognitivos e os componentes sócio afetivos, passam a ser valorizados na formação e no exercício do trabalhador” (PEDROSO, 2007, p.129).

Assim, preparar para o trabalho neste novo contexto, significa preparar o intelecto para uma função mais ativa e inteligente diferente da ação padronizada e repetitiva da linha de produção fordista. A nova formação passa, necessariamente pela substituição da perspectiva direcionada para o aprender a fazer por outra que permita o aprender a aprender. (PEDROSO, 2007, p.133)

Mediante a este desafio da formação de um novo perfil de trabalhador, o ensino médio é reestruturado durante o governo FHC, mediante a promulgação da LDB em 1996 e das DCNEM em 1998. O que se evidencia é que estas reformas foram extremamente influenciadas pelas demandas do desenvolvimento econômico e por organismos internacionais:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998 apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.96)

De acordo com Mota Junior e Maués (2014) estes organismos multilaterais orientaram as políticas educacionais com o objetivo de responder a crise estrutural do capitalismo desencadeada nos anos 70 porque os grandes capitalistas perceberam a funcionalidade da escola de formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar as novas exigências produtivas e organizacionais estabelecidas pela reestruturação do trabalho. Essas agências realizavam conferências e recomendavam reformas para os países em desenvolvimento, para que pudessem se integrar ao mercado financeiro mundial. Em relação as agências e organismos Zotti (2015, p.169) afirma: “É serviço completo, fornecem o receituário e os recursos”, pois além de realizarem diagnósticos e elaborarem as políticas também ofertavam financiamentos para a implementação dos projetos.

Pode-se perceber a influência dos organismos internacionais nas características que a LDB imprime em 1996, no seu processo de elaboração:

A estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico-social fica evidente já pela repulsa ao projeto de LDB construído a partir de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.109)

Neste excerto evidencia-se o que Zibas (2005) define como o atropelamento de um projeto de LDB construído de forma muito democrática. Em 1990 já havia se disseminado a concepção de uma educação tecnológica, politécnica de formação omnilateral, integrando educação profissional e educação geral, sendo esta concepção uma utopia para a classe trabalhadora pois evidenciava-se a necessidade de ir em direção da superação da dualidade do ensino médio. O projeto da LDB, lei nº 9.394/96 contemplava estes princípios de formação, mas, recebeu repulsa através do decreto nº 2.208/97 no ano seguinte após sua promulgação. (SOARES, 2020; MORAIS, 2020)

[...] a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a

intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. Direção distinta seguiu o decreto n. 2.208/97, aprovado no ano seguinte, ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. (MOEHLECKE, 2012, P.41)

“O pensamento dos educadores a sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente combatidos e rejeitados” (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003, p.109-110). Ao se configurar de forma conflituosa através de tensões políticas, a LDB realizou um movimento contrário e se tornou uma reforma conservadora, trazendo impacto para a formação dos trabalhadores ao desintegrar o ensino médio da educação técnica profissional tornando esta formação paralela ou subsequente. (CIAVATTA & RAMOS, 2012; SOARES, 2020)

A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um ramo profissional, esta teria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. (RAMOS, 2017, p.36)

Ramos (2017) evidencia a necessidade de compreendermos que a concepção de integração do ensino médio a educação profissional que estava presente na LDB de 96 era diferente da concepção do ensino profissionalizante da proposta da lei nº 5.692/71, pois esta última tinha determinação economicista, orientada pela teoria do capital humano e pela concepção pedagógica tecnicista, diferente da concepção politécnica e omnilateral.

Percebe-se que mesmo desvinculando ensino médio da formação técnica, a LDB continua com a intenção de propor uma formação para que o aluno possa progredir no trabalho: “...a partir da LDB, particularmente nos artigos 35 e 36, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido de que o ensino deve explicitar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. (RAMOS, 2008, p.07)

Se observarmos atentamente as características da reforma podemos perceber alguns objetivos econômicos mascarados de “objetivos sociais inovadores”. Zibas (2005) define como característica mais importante da LDB de 1996 a complexa estrutura híbrida. A autora destaca que apesar de aderir ao discurso internacional dominante a LDB foi capaz de formular princípios progressistas, como a necessidade de contextualização e de menor fragmentação de conteúdos, uma certa autonomia para as instituições escolares definirem seus currículos, a importância social, político e pedagógica do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. No entanto, há críticas de que todos esses princípios

configuram a pedagogia das competências, necessária para a formação do novo tipo de trabalhador. São princípios demandados pela nova forma de organização da produção.

O empresariado percebeu que a formação taylorista-fordista do trabalhador já não mais atendia às novas exigências. Então, o discurso de uma formação ampla, interdisciplinar e contextualizada passa a ser divulgado no sentido de que a educação estaria cumprindo seu papel para a inclusão social e para o mundo do trabalho. (ZOTTI, 2015, P.177)

Acácia Kuenzer (2000) por exemplo, tece críticas sobre alguns pontos da reforma, como a preparação ampla para o trabalho e a unitariedade do ensino médio. Em relação a ampla preparação para o trabalho ela nos alerta que este discurso adota o conceito de trabalho apenas como práxis humana e não como práxis produtiva, escondendo a intenção de ocultar a verdadeira causa da exclusão dos que vivem do trabalho uma vez que, para os que vivem do trabalho, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades, manuais e cognitivas vinculadas ao exercício de atividades produtivas, é condição não só de existência, mas também da própria permanência no sistema de ensino, na maioria das vezes possível apenas pela via privada. (KUENZER, 2000).

Outro risco a apontar, quando se toma o conceito de trabalho em geral ao propor o novo modelo de Ensino Médio, reside no fato de que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum. Ou seja, ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente, que, longe de atender às novas demandas do mundo contemporâneo, apenas reproduza a velha versão secundarista, de caráter propedêutico, que já não atende sequer à burguesia, a não ser quanto à certificação, posto que os conhecimentos a ela necessários serão buscados em outros espaços. (KUENZER, 2000, p.37)

Em relação a unitariedade do ensino médio na nova LDB, sem integrar a formação profissional, a autora afirma que:

O discurso oficial, quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas “oportunidades iguais” a todos. (KUENZER, 2000, p.32)

Durante o governo FHC as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) foram inauguradas e introduziram um novo discurso na educação brasileira ao propor orientações de como deveria ser pensada e conduzida a ação educacional, tendo como complemento os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e almejando a formação para o trabalho e para cidadania (CIAVATTA & RAMOS, 2012).

Conforme Moehlecke (2012) o discurso oficial da DCNEM de 1998 anunciam um suposto fim da separação de uma formação pra continuidade dos estudos e uma formação para

o trabalho. Dessa forma se reforça a ideia de um currículo comum que abrange a formação geral e a preparação básica para o trabalho, que não interpreta o trabalho na sua perspectiva econômica. É uma defesa a um currículo unitário do ensino médio que utilizou o discurso de que “o ensino médio agora é para a vida”.

De acordo com Ramos (2008) o trabalho assume dois sentidos, o ontológico e o histórico. O ensino médio unitário do governo FHC não buscou a preparação para o trabalho no sentido histórico. Para a classe trabalhadora é necessária uma formação unitária, no entanto com outro caráter, como uma formação que integre os dois sentidos do trabalho, visto que a profissionalização dos jovens da classe trabalhadora é uma necessidade, e a melhor forma de ofertar a profissionalização é através do ensino integrado com a formação geral preparando para todas as dimensões da vida: cultura, trabalho e ciência. Como a inserção no mercado de trabalho é uma necessidade imediata para o estudante do ensino médio (inclusive como condição de continuidade nos estudos) é preciso fornecer aos jovens uma apropriação de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente. Desta forma Ramos não concorda a proposta de preparação para o trabalho, que não considera a formação para o mercado, seja ideal para a classe trabalhadora, visto que:

não podemos dizer que no Brasil a juventude brasileira oriunda da classe trabalhadora pode adiar para depois da educação básica ou do ensino superior o ingresso na atividade econômica. Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida. (RAMOS, 2008, p.10)

Como uma forma de confirmar os discursos que até agora foram expostos pelos autores desta revisão teórica, realiza-se abaixo uma amostra sobre o documento das Diretrizes de 1998 para que seja possível verificar como se situava essa relação entre formação geral e preparação para o trabalho no período FHC:

Artigo 12 Não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional.

§ 1º A preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada.

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos. (DCNEM, 1998)

Moehlecke (2012) enfatiza que as Diretrizes Curriculares trouxeram novos conceitos como flexibilidade, autonomia e descentralização, sendo o currículo baseado em habilidades e

competências para corresponder a formação do novo tipo de trabalhador a partir de uma preparação básica. Nesse caso, as competências e habilidades requeridas aos alunos no processo de aprendizagem para trabalhar com informações, são as mesmas requeridas pela organização da produção aos trabalhadores: criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas. Dessa forma, estão contemplados os princípios neoliberais do trabalhador flexível, que se adapta as mudanças de forma criativa e autônoma. (ZOTTI, 2015, p.177)

De acordo com Ciavatta & Ramos (2011) as Diretrizes Curriculares Nacionais ao desarticularem a integração entre educação profissional e ensino médio propuseram um currículo baseado no desenvolvimento de competências e comportamentos esperados pelo mercado de trabalho:

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. (CIAVATTA & RAMOS, 2011, P.30)

Em relação à educação profissional na reforma de FHC, esta era um ensino destinado a classe trabalhadora, alternativo ao ensino superior. A qualificação técnica era um meio de acesso a setores ocupacionais em que prevalecia para a maioria dos trabalhadores a periferia da produção onde predominava a lógica taylorista fordista e a precarização do trabalho, e a pedagogia das competências nesse caso tinha como objetivo a adaptação psicofísica do trabalhador, esvaziando uma formação científica que desse suporte a consolidação de uma profissão (CIAVATTA & RAMOS, 2011).

Em relação ao ensino médio noturno, Zibas (2005) nos apresenta uma crítica aos documentos das reformas do ensino médio por omitirem o caráter necessariamente diferenciado dos cursos noturnos:

Os documentos oficiais, muito sintomaticamente, não se detêm nessa característica histórica do ensino médio brasileiro, não sugerindo qualquer abordagem que pudesse compensar a maior complexidade dos problemas enfrentados pela escola noturna. Essa tentativa de ignorar o caráter predominantemente noturno das redes estaduais de ensino médio vem a reboque do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1997) que não previu, para o decênio, aumento de vagas para matrículas no ensino noturno regular. O objetivo implícito nessas orientações políticas é o de “diuturnizar” o ensino médio, minimizando essa faceta que nos coloca na contramão de outros sistemas educacionais, inclusive de países latino-americanos. Sem dúvida, seria social e pedagogicamente muito saudável se fosse possível diminuir rapidamente as matrículas no noturno nas

redes estaduais. Todavia, uma vez que a grande parte dos cursos médios noturnos estaduais ocupa prédios que, durante o dia, são plenamente usados por alunos do ensino fundamental e médio, seria necessário muito investimento na rede física para suportar a arriscada aposta de expansão do ensino médio somente por meio de matrículas no diurno. Como não houve previsão orçamentária para tal tipo de expansão, é de se supor que o projeto seria outro. De fato, há indícios de que a aposta na “diuturnização” do ensino médio regular veio acompanhada, em diversos estados, do incentivo para que os alunos mais velhos optassem por cursos supletivos. Adicionalmente, as características extremamente perversas da distribuição da renda nacional não garantem que será possível, em médio prazo, à maior parte das famílias, evitar a submissão de seus filhos ao desgastante regime trabalho/escola, mesmo daqueles com idades entre 15 e 17 anos (faixa ideal para a frequência ao ensino médio). Nesse cenário, parece explicitar-se o viés ideológico e político que está por trás da omissão dos documentos oficiais quanto às necessidades especiais dos cursos noturnos regulares de ensino médio. (Zibas, 2005, p. 1073-1074)

Essas proposições nos levam a pensar que a ampla preparação para o trabalho que é proposta para o ensino médio diurno é também proposta ao noturno, sem haver considerações de diferença de perfil entre o público do diurno e do noturno. Em análise no documento das Diretrizes percebe-se a inexistência de um espaço reservado ao noturno, confirmando a omissão destaca por Zibas (2005).

4.2 A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO NO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO LULA E DILMA (2003 -2016)

Com a troca de governo o ensino médio assume uma nova expressão. No início da presidência de Lula se desenvolveu uma iniciativa que trouxe inovações para o ensino médio através da revogação do decreto 2.208/97 pelo decreto de lei 5.154/04 e, depois pela lei nº 11.741/08. Em síntese, esse movimento possibilitou uma nova política tanto para o ensino médio como para a educação profissional possibilitando ações mais integradas entre ambos. (MORAIS, 2020).

O Decreto n.º 5.154/04 foi resultado de um processo de mobilização e debate de pesquisadores e professores que tiveram como pano de fundo a discussão sobre a educação politécnica, ou seja, a educação unitária, que objetiva superar a dualidade entre a formação e a formação técnica. O referido Decreto apresentou contradições, fruto das correlações de forças e das disputas políticas e teóricas, mas é, sobretudo, um documento que avança na proposta de educação profissional para o nível médio. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012 apud SOARES, 2020, p.64)

Conforme Ramos (2017) este Decreto avança na proposta de ensino para os trabalhadores porque apresenta uma integração do ensino médio à educação profissional de forma a superar a marca tecnicista e economista que o ensino médio profissionalizante de 1971 manifestou, a ideia exposta no decreto avançaria em direção à compreensão histórica e dialética da formação humana.

[...] a forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes éticopolíticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento. (RAMOS, 2008, p.12)

Em seus estudos, Ramos (2017) defende a concepção de ensino médio integrado, pelo fato deste se apresentar com uma práxis coerente com as necessidades da classe trabalhadora pois o trabalho compreendido como princípio educativo pode orientar uma educação que reconhece a capacidade de todos os seres humanos de se desenvolverem produtivamente, cientificamente e culturalmente no seu processo de formação. “A profissionalização sob essa perspectiva, se opõe a simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora conteúdo histórico-científico e valores ético políticos que caracterizam a práxis humana” (Ramos, 2017, p.39). Esta proposta estaria caminhando para um avanço na proposta defendida por Ramos, que é um ensino médio único e politécnico.

Vejam agora quais as contradições que o decreto 5.154/04 apresentou. Não somente o decreto, mas também as DCNEP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Profissional) que foram promulgadas durante o governo Dilma em 2012, que ao proporem uma formação integral do estudante superando a divisão entre conhecimentos da cultura geral e conhecimentos da formação profissional, mantiveram todas as outras possibilidades advindas do decreto anterior. Ambos documentos informam que a educação profissional técnica de nível médio poderia ser ofertada de maneira articulada ou subsequente ao ensino médio. Sendo a forma articulada podendo ser integrada ou concomitante. No entanto para haver uma formação integral, como indicam os documentos, o mais correto seria a integração das formações em um só currículo e na mesma instituição, no entanto nas formas concomitante e subsequente não há possibilidade de integração de conhecimentos da formação geral e os de formação para o trabalho. Ou seja, ocorre uma contradição da formação integral do estudante defendida na DCNEP (SOARES, 2020).

Por isso, neste período, é possível dizer que a preparação para o trabalho no ensino médio com formação profissional assume duas perspectivas diferentes:

uma que se aproxima de uma concepção ampliada de formação do trabalhador, que abre possibilidade de se pensar na superação da dualidade histórica existente entre a formação técnica e a formação geral, e a segunda, que aponta para uma formação restrita do trabalhador, que perpetua a dualidade entre a formação técnica e formação geral. (SOARES, 2020, P.61)

Neste sentido, Kuenzer (2007) afirma que essa formação de caráter propedêutico a ser complementada pela formação científico-tecnológica de maneira integrada é ofertada de maneira mais controlada, se tornando um ensino mais elitizado, para os que vão exercer o trabalho intelectual, e para os que vivem do trabalho, (os estudantes do noturno por exemplo) cabe a prevalência da educação básica com caráter de preparação ampla, geral, condição para a formação flexível de trabalhadores.

Conforme Morais (2020), o MEC e o governo Federal neste período, apostaram na ampliação da educação profissional com propostas que apontam para um programa curricular mais flexível, integrando ensino regular e profissional, para melhor preparar os jovens para o trabalho. Para isso o governo Lula lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde faziam parte 40 programas, entre eles os IFETs (Institutos de Federais de Educação Tecnológica). Morais (2020) destaca que um dos motivos para essa ampliação é uma pesquisa do IBGE em 2010 que revelou que apenas 37% dos jovens de 18 a 24 anos haviam completado o ensino médio. No entanto, Frigotto (2012) destaca que apesar do esforço para a expansão dos IFETs não se alterou muito a situação do ensino médio, pois prevaleceu o ensino básico nas escolas estaduais.

Já no governo Dilma (2011-2016), de acordo com Morais (2020) ocorre um maior incentivo na preparação para o trabalho através de ensino profissionalizante desintegrado do ensino médio. Diferentemente do governo anterior, que investiu na expansão da rede federal de escolas técnicas, a proposta do governo Dilma inclui apoio às redes estaduais e à oferta de bolsas de estudos para alunos das escolas públicas estudarem em cursos profissionalizantes de instituições privadas. Assim, foi criado, em 26 de outubro de 2011 através da lei n. 12.513/2011, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e pela Presidenta o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) com o seguinte objetivo:

[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, intensificar o programa de expansão de escolas técnicas em todo o país e melhorar a qualidade do Ensino Médio (BRASIL, 2011). (MORAIS, 2020, P.16-17)

Ciavatta e Ramos (2011) destacam que a parcela da sociedade que demonstrou adesão à preparação para o trabalho através de cursos profissionalizantes, sejam eles ofertados de forma integral, concomitante ou subsequente, era aqueles que precisavam se inserir no mercado de trabalho. Devido a baixa qualidade do ensino médio na época, a formação profissional era compensatória:

Diante da baixa qualidade da oferta, a educação profissional não deixa de ser uma alternativa de funcionalidade do ensino, no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho. A oferta concomitante e subsequente da educação profissional não deixa de seguir a mesma lógica. É por isso, ao nosso ver, que o dispositivo presente nos projetos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e do Pronatec, ao incentivar a oferta gratuita de matrículas na educação profissional pelos setores privados pode ser, contraditoriamente, tão atrativa à sociedade, pois valeria, novamente, como compensação à baixa qualidade do ensino médio público. (CIAVATTA& RAMOS, 2011, p.35-36)

Durante o governo Dilma, em 2012, foi realizado um processo de “renovação” das Diretrizes. O ensino médio apresentava alta taxa de evasão e repetência associadas a um baixo desempenho dos alunos em testes nacionais de avaliação. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda os diferentes interesses dos jovens. No entanto, essas propostas não são novidades porque já estavam presentes na LDB de 1996 (MOEHLECKE, 2012). Podemos analisar o que as diretrizes dispõem no capítulo I sobre a organização curricular:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (DCNEM, 2012)

A relevância maior das DCNEM de 2012 tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação (MOEHLECKE, 2012).

Ramos (2011) aborda sobre um destes programas que é o Programa Ensino Médio Inovador, elaborado pelo MEC e aprovada pelo CNE uma proposta de experiência curricular inovadora para o ensino médio para ser realizada em regime de articulação e colaboração entre os sistemas de ensino. Vejamos o que objetivava o Programa Ensino médio inovador:

O foco do programa foi o ensino médio não profissionalizante, de modo a incentivar que este fosse reestruturado, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais. Uma preocupação constante é a manutenção dos jovens na escola, o que se espera conseguir mediante o diálogo com seus interesses e o compromisso com a aprendizagem significativa e com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes. Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, seria prestado apoio técnico e financeiro a ações dos sistemas estaduais de ensino, mediante a seleção de propostas e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos. (RAMOS, 2011, p. 779)

Importante destacar que por mais que a política curricular do ensino médio tenha avançado teoricamente no sentido da formação integrada, conforme Ramos (2011) permaneciam contradições visto a existência de diferentes programas que poderiam ou não estar convergindo numa mesma direção.

O que se percebe nesse período é uma movimentação para a oferta de uma preparação para o trabalho no ensino médio que seja profissionalizante, diferente do período FHC que previa somente uma ampla preparação para o trabalho neste nível de ensino.

Em relação ao ensino médio noturno regular, as Diretrizes de 2012 realizam uma única referência no Capítulo II, artigo 14 que trata sobre as Formas de oferta e organização:

IV - no Ensino Médio regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas;

Desta forma, não há evidências, no documento referente as Diretrizes, de que o ensino médio noturno realizasse a preparação para o trabalho de forma integrada à educação profissional.

4.3 O ENSINO MÉDIO NA REFORMA DE 2017 E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Para Carrano (2017) a atual proposta de ensino médio amplia as desigualdades de acesso ao conhecimento e intensifica as dificuldades dos mais pobres para o ingresso no ensino superior. Este autor não é o único a ter essa interpretação sobre a atual reforma que está sendo implementada no ensino médio. Kuenzer (2017, p.341) afirma que “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento”. Nosso objetivo aqui é revisar o conteúdo da nova proposta, compreender porque estes autores fazem essas afirmativas, e identificar como se configura a preparação para o trabalho nessa nova organização.

Primeiramente é necessário avaliarmos o que Gonçalves (2017) e Ferreti (2018) salientam acerca da origem e motivos da reforma. A lei nº 13.415 que reestrutura o ensino médio foi sancionada no ano de 2017, sendo fruto da medida provisória 746/2016 que foi amplamente contestada em escolas de nível médio, universidades e entidades ligadas ao campo educacional. O ministro da Educação, Mendonça Filho, assinou um documento oficial que expôs as justificativas para a reforma, dentre elas, destacam-se a intenção de melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e atender as orientações de organismos internacionais no que consiste na preparação de mão de obra (GONÇALVES, 2017). Ferretti (2018) destaca que o setor empresariado nacional desenvolveu uma intensa atuação exercendo influência sobre o MEC para adequar a educação a seus interesses econômicos.

Conforme Ferretti (2018) a reforma apresenta dois aspectos principais, sendo eles: a

flexibilização curricular e a oferta de tempo integral. Analisamos no excerto abaixo como se encontra a organização curricular flexível para que possamos sequencialmente identificar o lugar ocupado pela finalidade de preparação básica para o trabalho e a suposta oferta de tempo integral.

[...] a concepção expressa pela Lei 13.415 volta-se para a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas, podendo chegar a 1.800) no caso da implementação do regime de tempo integral, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular, e outra, diversificada em itinerários formativos por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), estabelecendo, com isso, o acesso fragmentado aos mesmos conhecimentos. (FERRETTI, 2018, p.27)

A preparação básica para o trabalho, será ofertada na Base Comum a todos os estudantes. Esta preparação se anuncia na BNCC como uma aprendizagem que não visa a profissionalização precoce ou precária dos jovens, ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas como uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes a inserção de forma ativa e crítica no mundo do trabalho de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação. Ou seja, não visa uma qualificação específica a não ser a partir da formação no itinerário formativo de Educação profissional.

Na perspectiva de Kuenzer (2020) com a reforma pretende-se uma desqualificação do ensino médio para formação de trabalhadores flexíveis, ou seja, é uma resposta no campo educacional/pedagógico às demandas do processo de acumulação flexível, no campo produtivo/econômico que precisa de novas subjetividades flexíveis que se submetam à precarização do trabalho, naturalizando a instabilidade, a insegurança e a desregulamentação. Para isso, a nova proposta curricular aposta na substituição da formação especializada por uma formação geral visando competências diferenciadas e não o desenvolvimento de competências previamente definida conforme uma ocupação como fazem os cursos técnicos, pois o trabalhador flexível transita em diferentes ocupações.

Para Ramos (2017) a nova proposta curricular para o ensino médio ao surgir de forma autoritária através de uma MP carrega consigo uma forte tentativa de desmonte da educação integrada que estava se ampliando no governo petista:

O ensino médio não precisava de uma medida provisória, a não ser para atacar o que se conquistou com a proposta da formação integrada, atacar o projeto de formação dos sujeitos na perspectiva da omnilateralidade e da integralidade da formação. A contrarreforma é, também, um ataque aos direitos da classe trabalhadora e, para se construir o consenso, propagandas de televisão falam meias verdades. (RAMOS, 2017, p.44)

Ao propor um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, a reformulação do ensino médio não avança para uma concepção de educação integral. Isso acontece porque os alunos terão que “escolher” um itinerário para aprofundamento, o que evidencia o afastamento do acesso pluralista do saber, necessário para uma educação integral, tornando a formação um processo fragmentado que dificulta a aquisição de conhecimentos para ingressar no ensino superior. O aluno que realiza o percurso da formação técnica se verá privado de conteúdos fundamentais importantes não apenas para a sua formação como cidadão como também de ferramentas que o permitam superar o obstáculo de ingresso ao ensino superior representado pelas provas do ENEM que seguirão cobrando conteúdos que não serão tratados no percurso formativo escolhido. (CARRANO, 2017)

Outra crítica contumaz reportou-se a organização curricular: a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretriz anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral. (KUENZER, 2017, p.336)

Kuenzer (2020) ainda destaca que essa suposta flexibilidade e possibilidade de escolha de itinerário por parte dos alunos é ilusória, pois quem determina a oferta dos itinerários são as escolas conforme as suas condições concretas, ou seja, ocorre um processo de restrição, de enrijecimento. Caso a escola forneça mais de um itinerário o aluno até pode cursá-lo, desde que haja vaga, mas devido a carga horária só será possível de forma subsequente. A autora ainda destaca que por mais que os itinerários habilitam para continuidade no ensino superior, a formação em um único itinerário reduz as chances dos mais pobres ao ingresso no ensino superior, e ao mesmo tempo induz os alunos de melhores condições econômicas a frequentarem cursos preparatórios, que são incentivados na nova reforma.

Ferretti (2018) realiza uma crítica acerca do itinerário formativo que postula a educação profissional de nível técnico. Para o autor, a lei aparenta mostrar este itinerário de maneira integrada ao ensino médio, mas o que ocorre na verdade é a negação desta integração visto que a formação técnica se separa da formação geral que ocorre em um primeiro momento como forma de cumprimento de uma base comum. Vejamos as palavras do autor:

Nesse sentido a atual estrutura é pior do que a existente sob o decreto 2208/1997, por meio do qual se pretendeu a completa separação entre Educação Profissional e o ensino propedêutico, configurando uma estrutura curricular que, no entanto, tornava possível a educação profissional ser ofertada, pelo regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, ainda que em instituições diferentes. (FERRETTI, 2018, p.28)

Para Ramos (2017) a desarticulação entre ensino básico e formação profissional é muito mais grave na atual reforma, pois durante o decreto 2208/97 a carga horária destinada à educação profissional abrangia de 800 a 1200 horas, na nova lei, esta pode se limitar a 600 horas. Gonçalves (2017) também tece crítica a escolha do MEC de indicar a educação técnica profissional como uma das ênfases:

Quais são as reais condições das escolas públicas estaduais para oferecer esse itinerário? A maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa ênfase. Aproveitando-se dessas condições, o governo abriu a possibilidade de parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário V e alterou a Lei n. 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Não é à toa que o Sistema S está comemorando a Reforma do Ensino Médio, conforme expressa o título da matéria publicada no site Portal da Indústria, que diz: “Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do SENAI” (2016). (GONÇALVES, 2017, p.139)

Outra questão muito relevante que Ferretti (2018) traz para debate trata sobre a possibilidade de os estados serem pressionados a ofertar em prioridade ou em maior número, os itinerários formativos que possuem caráter instrumental mais forte e afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, como os itinerários das áreas de ciências naturais, matemática, linguagens e educação profissional, de forma a limitar a flexibilização dos itinerários. Para sustentar a possível probabilidade da ocorrência deste acontecimento Ferretti (2018) utiliza como ancora dois artigos presente na lei 13.415, são eles:

O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, atualmente presentes nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas.... O segundo refere-se ao §3 do mesmo artigo, o qual estipula como obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, e apenas eles, os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática, seja como parte da formação geral, seja sob a forma de itinerário formativo. (FERRETTI, 2018, p.29-30)

Instituir uma escola em tempo integral também é uma proposta da lei 13.415. O Plano Nacional de Educação recomendou como meta que deveria ser ofertado até 2024 educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas. No entanto, Ferretti (2018) destaca algumas contradições que evidenciam que esta meta é de difícil alcance. A escolas públicas não teriam condições de executar essa meta, por não apresentarem uma infraestrutura compatível com o projeto, pelas condições do trabalho docente e oferta de alimentação aos alunos, e muitos jovens que precisam trabalhar que recorrem ao ensino noturno não terão condições de acesso ao ensino integral. A proposta de escola em tempo integral exigirá disponibilização de mais

recursos. E, é neste exato aspecto que ocorre uma contradição, visto que foi instituído um novo regime fiscal (PEC 95) que estabeleceu restrições as despesas primárias do país por um período de 20 anos a contar de 2017 (FERRETTI, 2018).

Analisada a BNCC e as alterações feitas na LDB, a reforma de 2017 não destina nenhuma medida específica de preparação para o trabalho no ensino médio noturno. Esta modalidade de ensino só recebe espaço nas Diretrizes quando o documento respalda que os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º. O que se evidencia como um descaso a modalidade de ensino que recebe estudantes trabalhadores e que desenvolveu um papel importante no processo de democratização e ampliação do ensino médio no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo principal fornecer meios para compreendermos de que maneira as reformas do ensino médio estão indicando a preparação para o trabalho. Neste sentido, a partir das contribuições teóricas utilizadas, concluímos que neste espaço de tempo percorrido entre 1990 a 2020 as reformas destinadas ao ensino médio não avançam na proposta de uma educação para os que vivem do trabalho, com exceção do decreto 5.154/04.

Defendeu-se neste trabalho que a formulação de um ensino médio que contemple os interesses da classe trabalhadora, deve ser um ensino único, rompendo com a dualidade, e, integrado ao ensino profissionalizante, que atenda uma formação para todas as dimensões da vida: trabalho, cultura e ciência. O trabalho como princípio educativo deve ser compreendido no sentido ontológico, como práxis humana, e no sentido histórico, como práxis produtiva. Com essa formação de qualidade, que não prioriza uma formação em detrimento da outra, os jovens que precisam se inserir de forma imediata no mercado de trabalho (inclusive para conseguir dar continuidade nos estudos), se inserem de forma menos precária, possuindo uma qualificação sem deixar de apresentar condições intelectuais e cognitivas de dar prosseguimento na formação de ensino superior, até porque esta formação assim como o trabalho deve ser um direito de todos.

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso o ensino médio apresentou uma proposta única que proibia a integração com o ensino profissionalizante, ou seja, não compreendia o trabalho no seu sentido histórico como prática econômica. As DCNEM de 1998 assumem o discurso de uma nova pedagogia demandada pela reestruturação produtiva, que passa a evidenciar o desenvolvimento de habilidades e competências solicitadas nos meios produtivos, como protagonismo, crítica, autonomia, sendo a incorporação destas habilidades e competências associadas a preparação básica para o trabalho.

A única proposta que avança no interesse dos trabalhadores é a proposta de integração do ensino médio ao profissionalizante que foi estabelecida durante o governo Lula com o decreto 5.154/04. No entanto esta proposta apresenta limitações. Prevalece em maior número a oferta do ensino médio básico não profissionalizante. A formação científica-tecnológica integrada à cultura e ao trabalho, teve (e continua tendo) sua oferta mais controlada adquirindo um caráter mais elitizado correspondendo a uma formação para um trabalho mais valorizado enquanto os que vivem do trabalho recebem a preparação básica de caráter geral.

A reforma de 2017, que está sendo implementada no ensino médio regular, tem a preparação básica para o trabalho assegurada na parte comum da BNCC a todos os alunos do ensino médio. A reforma também indica, conforme as condições de cada escola, a possibilidade

de oferta de itinerários formativos de educação profissional. No entanto, esta formação profissional coloca em detrimento outras formações de aprofundamento acadêmico que podem ser ofertadas como itinerário, provocando prejuízo da formação geral do estudante que precisa se qualificar para se inserir no mercado, dificultando o seu ingresso no ensino superior.

Outro aspecto negativo é o fato de que ao propor um ensino médio com profissionalização, essa formação não acontece de forma integrada, pois a oferta dos itinerários é sequencial pertencendo a parte diversificada da BNCC que é desenvolvida somente após a conclusão da Base Comum.

O que se percebe é que as reformas do ensino médio que se desenvolveram nas últimas décadas foram influenciadas pelo contexto neoliberal. Nesta perspectiva o papel assumido pela educação é o de prestação de serviços à economia, principalmente a partir da distribuição desigual das oportunidades educacionais para manter as relações capitalistas de produção. Alguns estudantes terão como oferta um ensino que demanda mais investimento do que outros. Para alguns é ofertada uma formação científica tecnológica integrada, considerada a nível médio como um conhecimento estratégico para a competitividade no mercado de trabalho, e aos que vivem do trabalho nega-se a possibilidade de acesso à formação tecnológica oportunizando a estes, o circuito do ensino médio noturno, este, que apesar da contribuição no processo de expansão do ensino médio, é reconhecido por ressaltar as diferenças sociais existentes através das práticas pedagógicas que não possibilitam uma formação humana capaz de favorecer aos alunos uma continuidade nos estudos.

Ou seja, para alguns o ensino médio apresenta caráter propedêutico complementado por formação científico tecnológica e sócio histórica e para outros assume caráter de preparação geral. Eis aqui a dualidade negada do ensino médio na acumulação flexível, prestando serviço ao capital, mantendo a divisão social do trabalho a partir da desigualdade educacional aos jovens do ensino médio.

Defende-se como considerações finais desta pesquisa, o compartilhamento da mesma perspectiva de Kuenzer (2007), de que é preciso disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho um ensino que deve estar relacionado com o trabalho sem ser estritamente profissionalizante, e que dê condições para o prosseguimento nos estudos.

6. REFERÊNCIAS

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec., 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Disponível em: [CEB0398.doc \(mec.gov.br\)](#)

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Disponível em: [rceb002_12 \(mec.gov.br\)](#)

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno: realidade e ilusão**. -10. Ed - São Paulo, Cortez, 2001.

CARRANO, Paulo. **Um "novo" ensino médio é imposto aos jovens no Brasil**. Boletim ANPed, Rio de Janeiro, p.1-8, 17 mar. 2017.

CASTILHO, Alceu Luís; CASTRO, Fábio de. A marca da desigualdade. **Educação**. Disponível em: [A marca da desigualdade - RFM Editores \(revistaeducacao.com.br\)](#)

CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2012, v. 17, n. 49 [Acessado 14 Janeiro 2022] , pp. 11-37. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>>. Epub 25 Maio 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

_____. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

COSTA, Célio Juvenal; MENEZES, Sezinando Luiz. **A educação no Brasil Colonial (1549-1759)**.2009. Em: **Fundamentos históricos da educação no Brasil** / Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2009.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. **Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil**. História & Ensino, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FERREIRA Jr, Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX** / Amarílio Ferreira Jr. -- São Carlos : EdUFSCar, 2010.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados [online]. 2018, v. 32, n. 93 [Acessado 9 Fevereiro 2022] , pp. 25-42. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>>. ISSN 1806-9592. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ensino Médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural. Entrevista concedida a Maria Ciavatta. **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. São Paulo: Autêntica, 2012.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação**

e estrutura econômico-social capitalista. 8.Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade** [online]. 2003, v. 24, n. 82 [Acessado 14 Janeiro 2022] , pp. 93-130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>>. Epub 03 Jun 2003. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>.

GENTILI, Pablo. **O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina**. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, Dec. 2009.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], n. 24, abr. 2012.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 131–145, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.753. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/753>. Acesso em: 13 fev. 2022.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. **O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe (social)** .Em: **Fundamentos históricos da educação no Brasil** / Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

JACOMELI, M. R. M. **As políticas educacionais da nova República: do governo Collor ao de Lula**. *Revista Exitus*, 1(1), 119-128, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Ed.5, São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade** [online]. 2007, v. 28, n. 100 [Acessado 10 agosto 2021], pp. 1153-1178.

_____. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. 2020, v. 25, n. 1 [Acessado 13 Fevereiro 2022] , pp. 57-66. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>>. Epub 20 Dez 2019. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.28982019>.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 70 [Acessado 19 Janeiro 2022] , pp. 15-39. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>>. Epub 02 Out 2000. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000100003>.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed.Planta, 2004.

MARQUES, Sílvia. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro, 2012.

MENEGHETI, Patrícia. **A trajetória do ensino no Brasil: ensino secundário e o exame de**

admissão. VII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina. Maio-Junho de 2012. ISSN 2236-7977.

MORAIS, Edima Veronica. Reconfiguração do estado e o novo ordenamento legal e políticas para o ensino médio no Brasil no período de 1995-2015. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira** (Cap-UERJ) V.9- N.21 – Maio Agosto de 2020 – ISSN 2316 9303

MOTA, William Pessoa da e MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**. 2014, v. 39, n. 4, pp. 1137-1152. Disponível em: <>. Epub 06 Out 2014. ISSN 2175-6236.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2012, v. 17, n. 49 [Acessado 8 Setembro 2021], pp. 39-58.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas**. Ponta Grossa, 2007.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Curitiba, 2008.

PEDROSO, Márcia Nair Cerdote. A Formação do Novo Trabalhador Frente à Reestruturação do Trabalho e da Produção. **Sociedade em Debate**, Pelotas, 13(1):121-137, jan.-jun./2007.

Quais os problemas do ensino noturno atualmente? De olho na educação. Direção: Jornalismo TV Cultura, (18min e 10 seg), São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SsSp7MHFteM&t=403s> Acesso em: março de 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n° 1, 2017 – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

_____. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade** [online]. 2011, v. 32, n. 116 [Acessado 13 Fevereiro 2022] , pp. 771-788. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>>. Epub 11 Nov 2011. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300009>.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: [concepcao do ensino medio integrado5.pdf \(forumeja.org.br\)](#)

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto , n. 4, p. 15-30, July 1993.

ROCHA, Paolla Rolon; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; SEVERINO, Jorismary Lescano. Era Vargas (1930-1945): notas sobre o ensino secundário. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.1, p.1036-1043 jan. 2021.

RODRIGUES, Eduardo Magrone. Ensino noturno de 2º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso? **Revista: Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, 1995.

SANTOS, Rulian Rocha dos. **Breve histórico do ensino médio no Brasil**. Bahia, 2010.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio. As diretrizes curriculares da educação profissional no governo Dilma: formação dual do trabalhador? **Trabalho & Educação** | v.29 | n.2 | p.61-75 | maio-ago. | 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Ensino Médio noturno: democratização e diversidade. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; RODRIGUES, Iaponira da Silva. “**A presença da dualidade estrutural na história da educação brasileira**”, 2014.

TENÓRIO, Nivaldo Corrêa. O Ensino no Brasil: da República Velha à Reforma Francisco Campos – Uma releitura. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 92, janeiro de 2009.

TOGNI, Ana Cecília; SOARES, Marie Jane Carvalho. A escola noturna de ensino médio no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.044, Espanha, 2007.

VERALDO, Ivana. **A educação brasileira na segunda metade do século XVIII (1759-1822)**. Em: **Fundamentos históricos da educação no Brasil** / Ednéia Regina Rossi, Elaine Rodrigues, Fátima Maria Neves, organizadoras. 2. ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Editora Atlas, 1998.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 92 [Acessado 19 Janeiro 2022], pp. 1067-1086. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>>. Epub 29 Nov 2005. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300016>.

ZOTTI, Solange. As reformas curriculares do ensino médio no Brasil nos anos 90. 2015. **Educere et Educare**. vol.10 nº 19 jan./jun.2015 p. 167 – 179