

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Dilma Vana Rousseff
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Aloizio Mercadante

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA COORDENAÇÃO DE
APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES:
João Carlos Teatini de Souza Clímaco

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO**

REITOR: Aldo Nelson Bona
VICE-REITOR: Osmar Ambrósio de Souza
DIRETOR DO CAMPUS IRATI: Edelcio José Stroparo
VICE-DIRETORA DO CAMPUS IRATI: Maria Rita Kaminski Ledesma
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA NEAD/UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA NEAD/UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

DIRETORA: Regina Chicoski
VICE-DIRETORA: Cibele Krause Lemke

CHEFIA DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA

CHEFE: Ana Flávia Hansel
VICE-CHEFE: Miriam A. B. Godoy

COMITÊ EDITORIAL DO NEAD/UAB

Aldo Bona, Edelcio Stroparo, Edgar Gandra, Jamile Santinello, Klevi Mary Reali,
Margareth de Fátima Maciel, Maria Aparecida Crissi Knüppel,
Rafael Sebrian, Ruth Rieth Leonhardt.

**EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:**

Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon;
Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck

COORDENADORAS DO CURSO: Angela Maria Corso;
Miriam Adalgisa Bedim Godoy



ANGELA MARIA CORSO
SOLANGE TOLDO SOARES

POLÍTICA EDUCACIONAL PARA O ENSINO MÉDIO

COMISSÃO CIENTÍFICA: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis; Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima; Anízia Costa Zyck.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Suely Bettes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO
Andressa Rickli
Espencer Ávila Gandra

Gráfica Unicentro
250 exemplares

Dados Internacionais da Catalogação (CIP)
Biblioteca Central da UNICENTRO-Guarapuava, Campus Santa Cruz

| | |
|-------|--|
| | Corso, Angela Maria |
| C826p | Política educacional para o ensino médio / Angela Maria Corso, Solange Toldo Soares.- Guarapuava: UNICENTRO, 2014. 106 p. |
| | |
| | |
| | Bibliografia |
| | 1. Política Educacional. 2. Ensino Médio. 3. Prática Pedagógica. . I. Título. |
| | |
| | CDD 20. ed. 373.981 |
| | |

Copyright: © 2014

Nota: o conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade das autoras.

| | |
|---|------------|
| Apresentação | 07 |
| Capítulo 1 | 09 |
| A história do Ensino Médio no Brasil | |
| Capítulo 2 | 35 |
| O Ensino Médio no Brasil e sua intrínseca relação com o trabalho | |
| Capítulo 3 | 47 |
| A organização do Ensino Médio no Brasil: desafios e possibilidades | |
| Capítulo 4 | 79 |
| A prática pedagógica no Ensino Médio e formação para a autonomia | |
| Considerações Finais | 103 |



Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la.

Bertolt Brecht

Apresentação

O presente material, intitulado “O Ensino Médio no Brasil – aspectos históricos e contemporâneos” – pretende subsidiar o estudo e as discussões da disciplina Tópicos II (Políticas do Ensino Médio); e, contribuir para o entendimento dos problemas e desafios no qual esse nível de ensino se situa. Dessa forma, organizamos esse material em capítulos, para sistematizar alguns pontos importantes.

No primeiro capítulo, apresentamos a história do Ensino Médio no Brasil e sua organização, a partir da dualidade estrutural, fruto da divisão social do trabalho, com dois tipos de curso com diferentes finalidades, um voltado para a formação geral com intuito de preparo para o ingresso na universidade e, outro voltado ao preparo para a inserção rápida no mercado de trabalho. Discutimos as legislações atuais e a possibilidade de superação desta organização dual do Ensino Médio no Brasil.

A discussão sobre a relação entre educação e trabalho centralizou o debate no segundo capítulo, desde a definição para a categoria trabalho, até a discussão sobre a organização do trabalho na sociedade do século XXI e suas influências na organização curricular.

No terceiro capítulo, discutimos as formas de organização possíveis para o Ensino Médio diante da atual legislação, os limites e possibilidades do Ensino Médio integrado na organização regular e na Educação de Jovens e Adultos, por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Tratamos do Ensino Médio noturno e a organização curricular em blocos, como uma forma de enfrentamento dos problemas da escola noturna.

Para finalizar, no quarto capítulo, expomos algumas ideias a respeito da possibilidade de formação para a autonomia na escola de Ensino Médio, por intermédio da organização do trabalho pedagógico de maneira coletiva e democrática, que integre planejamento, currículo e avaliação, tomando para isso os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 2012.

Esperamos que este material propicie discussões e o interesse dos acadêmicos por esse nível de ensino, tendo em vista que se trata de um campo importante de atuação dos pedagogos na rede pública e privada, mas que ainda carece de discussão e ampliação acerca da sua identidade e das políticas educacionais que o representa.



Capítulo 1

A história do Ensino Médio no Brasil

Este capítulo traz uma retomada histórica do Ensino Médio no Brasil, com intenção de demarcar a legislação, as formas de organização, os limites e possibilidades de cada período, dando atenção especial à dualidade curricular posta para esse nível de ensino no transcurso das reformas implantadas da história da educação brasileira, antes e pós a aprovação da LDB 9394/96.

Podemos iniciar conferindo que a história do Ensino Médio no Brasil constitui-se pela dualidade estrutural e curricular, quando marcada por dois cursos: um de educação geral e propedêutico; e, outro técnico, de formação profissional, que auxiliou na definição e nas funções que cada estudante deveria desempenhar no mundo do trabalho. Ou seja, educação técnica para a classe trabalhadora, em especial para o comércio e a indústria, e educação humanísticas reservada à elite brasileira, para entrada no ensino superior.

Nesse sentido, para Kuenzer (2002), a dualidade estrutural é a categoria explicativa da constituição do Ensino Médio no Brasil, pois, desde o seu surgimento se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

A história do Ensino Médio demarca o enfrentamento da tensão nas bases materiais de produção, bem como os limites e possibilidades de superação que serão consideradas no decorrer da história. “Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação como o ensino profissional, já que ambos compõem duas faces indissociáveis da mesma proposta” (KUENZER, 2002, p. 26).

A formação profissional no Brasil, organizada pelo estado, surgiu com finalidade moralizante e repressiva. De modo que, as 19 escolas de artes e ofícios, criadas em 1909, em diferentes estados brasileiros, colocavam-se como trajetória para os jovens pobres e órfãos. Os ofícios ensinados eram: marcenaria, alfaiataria, sapataria, mais artesanais do que manufatureiros. Em São Paulo, devido ao crescimento industrial, as oficinas eram voltadas mais à produção fabril.

Contudo, é importante sinalizar que, desde o período colonial, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte exigia mão de obra não disponível, o estado organizava iniciativas de formação compulsória. Essa era destinada aos menores pobres e acontecia nos cais, hospitais, nos arsenais do exército ou da marinha. Entre 1840 e 1856, também foram criadas as casas de educandos artífices por dez governos provinciais para o ensino de ofícios a crianças e jovens pobres (órfãos e desvalidos de sorte). Essas crianças, segundo Manfredi (2002), eram encaminhadas para essas casas onde aprendiam a ler, escrever e calcular, além disso, tinham a possibilidade de aprender tipografia, encadernação, sapataria, dentre outros ofícios.

Durante o período da chamada primeira república, o sistema educacional e profissional ganhou nova configuração. As poucas instituições de ensino destinadas ao ensino compulsório de ofícios – artesanais e manufatureiros – foram sendo substituídas por redes de escolas, administradas pelo governo estadual, federal e pela igreja. Iniciava-se aí a institucionalização da formação dos que iriam se transformar em trabalhadores assalariados.

A dualidade estava presente no currículo escolar desde o início da organização da escola brasileira, mesmo que na sua diferenciação restrita aos cursos primário e ginásial.

Assim é que, até 1932, ao curso primário havia as alternativas de curso rural e curso profissional, todas com 4 anos de duração; ao curso primário poderiam suceder o curso ginásial, o curso normal antecedido de 2 anos de adaptação, e o curso técnico comercial, antecedido de 3 anos de curso propedêutico. Já ao curso rural sucedia necessariamente o curso básico agrícola com 2 anos de duração, e ao curso profissional sucedia o curso complementar, também com 2 anos. (KUENZER, 2000, p.11)

O curso ginásial era, exclusivamente, de formação para o trabalho (normal, técnico comercial, técnico agrícola) – que não possibilitavam o acesso ao ensino superior. Ensino comercial: organizado pelo decreto 20.158/31 previa dois ciclos: um de 3 anos e outro de 2 anos. Os cursos possuíam Secretariado, Guarda-livros, Administrador-vendedor, Atuário, Perito-contador; os dois últimos com direito ao curso superior de finanças.

Outra trajetória, porém, era delineada para as elites. O ensino primário seguido pelo secundário propedêutico e complementado pelo ensino superior, dividido por ramos profissionais. O acesso ao curso superior se dava por meio de exames; é claramente perceptível a diferenciação da trajetória educacional de quem iria desempenhar funções intelectuais ou instrumentais.

A Reforma Francisco Campos (1932) não alterou essa dualidade, apenas organizou o ensino secundário em dois ciclos: fundamental com duração de 5 anos (o que depois chamou-se de ginásio) e o complementar (com duração de 2 anos).

O curso complementar (pré-curso superior desejado – pré-médico, pré-jurídico, pré-politécnico), destinados aos que concluíam o 5º ano, tinha intenção de preparar os estudantes para o ingresso ao nível superior desejado. Tanto que esses cursos eram realizados nas escolas de nível superior.

QUADRO 1 - GRADE CURRICULAR DOS CURSOS COMPLEMENTARES

| DIREITO | | MEDICINA ODONTOLOGIA | | ENGENHARIA ARQUITETURA | |
|--|--|---|--|--|--|
| 1º ANO | 2º ANO | 1º ANO | 2º ANO | 1º ANO | 2º ANO |
| Literatura Latim Psicologia e Lógica Noções de Economia e Estatística | Literatura Latim Sociologia Higiene Geografia História Filosofia | Alemão Inglês Psicologia e Lógica Matemática Física Química História | Alemão Inglês Sociologia Física Química História N (natural) | Psicologia Lógica Matemática Física Química História N Geofísica Cosmologia | Sociologia Matemática Física Química História N Desenho |

FONTE: GONÇALVES E PIMENTA (1992)

Para Gonçalves e Pimenta (1992), o conjunto de documentos, os seis decretos baixados na tentativa de estruturar o sistema de ensino brasileiro, representa a primeira organização em nível nacional. Contudo, o ensino primário, o ensino normal e os demais ramos do ensino técnico não foram incluídos. Com isso, demonstra que a Reforma Francisco Campos tratou de organizar preferencialmente o sistema educacional da elite.

Porém, para Frigotto (2005), o dualismo toma um caráter estrutural, especialmente, na década de 40, quando a educação foi organizada por leis orgânicas, pelo ministro Gustavo Capanema.

Nesse momento, segundo Kuenzer (2000, 2002), extinguem-se os cursos complementares e são criados os cursos médios de 2º ciclo, denominados de curso Colegial - científico e clássico, com duração de 3 anos, destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Os demais cursos, de formação profissional: normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico, colocavam-se no mesmo nível – duração de 3 anos, mas não asseguravam o acesso ao ensino superior.

Contudo, abria-se uma possibilidade de acesso ao nível superior, por meio de exame de adaptação que lhes davam o direito a participar dos processos de seleção para o ensino superior. Porém, o acesso ao ensino superior, já se dava pela avaliação de conteúdos gerais (letras, ciências, humanidades) o que acabava, de certa forma, reforçando, mais uma vez, a dualidade curricular presente nessa tentativa de articulação entre as modalidades – profissional e propedêutica.

QUADRO 2 - DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR ENTRE O CURSO CLÁSSICO E O CURSO CIENTÍFICO

| CURSO CLÁSSICO | | | CURSO CIENTÍFICO | | |
|---|---|--|---|--|---|
| 1ª série | 2ª série | 3ª série | 1ª série | 2ª série | 3ª série |
| Português Latim Grego Espanhol | Português Latim Grego Espanhol | Português Latim Grego | Português Francês Inglês Francês Espanhol | Português Francês Inglês | Português |
| Matemática | Matemática Física Química | Matemática Física Química Biologia | Matemática Física Química | Matemática Física Química Biologia | Matemática Física Química Biologia |
| História Geral Geografia Geral | História Geral Geografia Geral | História do Brasil Geografia do Brasil Filosofia | História Geral Geografia Geral | História Geral Geografia Geral Desenho | História do Brasil Geografia do Brasil Filosofia Desenho |

FUNTE: GONÇALVES E PIMENTA (1992)

Essa marcada separação em duas vertentes distintas, no âmbito do sistema de ensino, é para Kuenzer (2000, 2002) complementada com o sistema privado de formação profissional, o SENAI (1942) e SENAC (1946), bem como a criação das escolas técnicas, em substituição às escolas de Ofícios, criadas em 1909.

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis – superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis. (KUENZER, 2000, p. 15)

Na década de 60, surgem diferentes ramos profissionais, resultantes do desenvolvimento crescente do setor secundário e uma significativa alteração com a promulgação da lei 4.024/1961 - a equivalência completa entre os ramos secundários de 2º ciclo e a Educação Profissional para fins de acesso ao ensino superior. Ou seja, os dois cursos permitiam o acesso ao ensino superior.

Segundo Kuenzer (2000, 2002), passa-se a mesclar uma proposta humanística clássica (letras, artes, ciências e humanidades) – via de acesso ao ensino superior e o curso técnico – também com possibilidade de acesso ao ensino superior.

Porém, mesmo após essa alteração, a crítica se concentrou na existência de dois projetos pedagógicos distintos para atender às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho: Instrumental e Intelectual; o que nos permite aferir que a equivalência da Lei 4024/61 não supera a dualidade estrutural, embora possa ter sido considerada um grande avanço para o processo de democratização do ensino. Pois o Ensino Médio, naquele momento, representava ainda uma etapa da escolarização urbana e de classe e como única via de acesso ao ensino superior.

Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de



dois projetos pedagógicos distintos que atendem as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho em trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos. (KUENZER, 2000. p.15)

A Lei 4.014/61 representa a organização formal do sistema de ensino brasileiro, que ocorreu, em especial, pela necessidade do desenvolvimento social e produtivo da época, mas também pela crescente demanda por melhores condições e níveis de escolarização.

Deste modo, foram definidas as disciplinas obrigatórias e foram apresentados quadros explicativos das possibilidades, sugeridos aos Estados para organização curricular desse nível de ensino. Essas hipóteses pouco se diferenciam no que se refere às questões educacionais, mas trazem algumas mudanças, se comparadas com as Leis Orgânicas, como a redução das disciplinas e a não obrigatoriedade das línguas clássicas, representa, muito mais, a modernização do currículo acadêmico que vigorou até então (GONÇALVEZ; PIMENTA, 1992).

QUADRO 3 - AS POSSIBILIDADE DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

| Série | 1ª hipótese | | 2ª hipótese | | 3ª hipótese | | 4ª hipótese | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------|--|---|
| | 1ª série | 2ª série | 1ª série | 2ª série | 1ª série | 2ª série | 1ª série | 2ª série |
| Indicação pelo CFE | Português História Matemática | Português História Matemática | Português História Geografia | Português História Geografia | Português História Geografia | Português História CFB | Português História Geografia Ciência, física e Biologia | Português História Ciência, física e Biologia |
| Complementares do Sistema Federal | Física Química Biologia | Física Química Biologia | LEM Língua Clássica | LEM Língua Clássica | LEM Língua Clássica | LEM Língua Clássica | LEM Língua Filosofia | LEM Língua Filosofia |
| OPTATIVAS | OPT | OPT | OPT | OPT | OPT | OPT | OPT | OPT |

A 3ª série inclui de 4 a 6 disciplinas (português obrigatório)

FONTE: GONÇALVES E PIMENTA (1992)

Em 1971, com a Lei 5.692/71, aparece pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção implícita da política educacional. A equivalência é substituída pela obrigatoriedade -

habilitação profissional para todos os que cursassem esse nível de ensino - e passou a ser denominado de **ensino de 2º grau**. Dessa forma, a legislação determinou que todos ‘poderiam’ ter uma única trajetória escolar.

A Educação voltada para o trabalho passou a fazer parte da proposta de 1º e 2º graus – de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. Pois, “a reforma do governo militar propôs um ajuste à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e pela superação da substituição de importações pela hegemonia do capital financeiro” (KUENZER, 2002, p.29).

É importante destacar que essa ideia de profissionalização aconteceu em um momento que o país pretendia participar da economia internacional. Assim, é que, especialmente, no período chamado “milagre econômico”, o desenvolvimento do país apontava para a necessidade de antever uma demanda de força de trabalho qualificada, a nível técnico e, por isso, a formação profissional foi priorizada na legislação, no sentido de responder às demandas do desenvolvimento econômico do país. Pois, nesse período, surgiam, no país, empresas de grande e médio porte, com modelo de produção taylorista/fordista.

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), os acordos assinados pelo governo militar com a USAID (United States Aid Internacional Development) mostra a intenção de o país ampliar as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho. Tanto é que o discurso utilizado, para sustentar essa reforma, construiu-se pelo argumento da escassez de técnicos no mercado de trabalho.

Então, a proposta de Ensino Médio da Lei 5692/71 apresentou-se articulada com o modelo político e econômico e traduz pelo menos três de seus objetivos, conforme explicita Kuenzer (2000, p.17): 1) a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino

superior; 2) a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; 3) a preparação de mão de obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico.

Contudo, a reforma promovida pela legislação, no que se refere à profissionalização compulsória não vigorou. A generalização da profissionalização do ensino de 2º grau foi extinta, ou sofreu alterações, antes mesmo de ser implantada, ou seja, por falta de condições “materiais e políticas” nunca chegou a se concretizar.

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo completadas pela constatação de que, por razões várias ¹, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implementada, através do decreto 76/1975. (KUENZER, 2002, p. 30)

Ainda, vale destacar que na análise realizada por Pimenta e Gonçalves (1992, p. 52), esta proposta de ensino não foi implantada porque houve resistência da iniciativa privada, “[...] seja pelos investimentos que teria de fazer, seja pelo interesse da clientela, voltado quase que exclusivamente para o acesso ao ensino superior, quanto ao ensino público, à insuficiência de recursos produziu o mesmo resultado”.

Os pareceres 45/72 e 76/75, consagrados pela Lei 7.033/82, restabeleciam a Educação Geral, denominada de básico e o ensino profissionalizante, pela via das habilitações - 52 habilitações plenas (nível técnico) e 78 habilitações parciais (nível auxiliar) – a maioria voltada ao setor secundário. Antes mesmo da efetividade da Lei 5692/71, a dualidade curricular ressurgiu no âmbito da Legislação – reafirmando a oferta propedêutica (então chamada de básica) para o ingresso ao ensino superior – porém, agora, mantendo a equivalência. Ou seja, mantém-se o antigo projeto da escola de 2º

1 Vale ressaltar que a resistência de alunos e seus pais à implantação do ensino profissional na escola propedêutica, que preparava para o ensino superior, foi um desses fatores.

grau: escola propedêutica para a elite e escola profissionalizante para os trabalhadores. Assim, “retoma-se à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar” (KUENZER, 2002, p. 30).

Pimenta e Gonçalves (1992) mostram que o “Núcleo Comum” é a base da organização curricular da Lei 5692/71, pois havia intenção de garantir a unidade nacional. Esse Núcleo comum é composto de três matérias que trazem consigo atividades, áreas de estudo e disciplinas. Também fazem parte do currículo, de maneira integrada, a Educação Moral e Cívica, Educação Física e Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso. Já a filosofia é excluída do currículo, conforme demonstração do quadro abaixo:

QUADRO 4 – NÚCLEO COMUM DO ENSINO DE 2º GRAU

| Matérias | Atividades | Áreas de estudo | Disciplinas |
|-------------------------|-------------------------|--|--|
| Comunicação e Expressão | Comunicação e Expressão | Comunicação em Língua Portuguesa e Estrangeira | Língua Portuguesa Literatura Brasileira Língua Estrangeira |
| Estudos Sociais | Integração Social | Estudos Sociais OSPB | História Geografia OSPB |
| Ciências | Iniciação as Ciências | Matemática Ciências | Matemática Ciências físicas e biológicas |

FONTE: GONÇALVES E PIMENTA (1992)

Até aqui, apresentamos uma breve historização da Escola de Ensino Médio brasileira. Agora, nossa intenção é realizar uma discussão, ainda, sobre a legislação educacional, porém, apresentando o novo cenário desse nível de ensino, após a aprovação da Nova LDB 9394/96. Para finalizar esse breve histórico das reformas do Ensino Médio, em especial, de 30 a 80, apresentamos um quadro síntese a fim de auxiliar na organização e sistematização dessas ideias.

QUADRO 5 - SÍNTESE DAS DÉCADAS DE 1930 A 1980

| Década | Legislação | Organização |
|-------------------------|--|--|
| Década 1930 | Reforma Francisco Campos | O ensino secundário era organizado em dois ciclos: fundamental (com duração de 5 anos) e complementar (com duração de 2 anos – Pré-curso superior desejado). Ou, Cursos rurais e profissionais com duração de 4 anos normal, técnico comercial e técnico agrícola – sem acesso ao ensino superior. |
| Década 1940 | Reforma Capanema: Criação das Leis orgânicas | Passa a existir o curso Colegial (científico e clássico), com duração de 3 anos, destinado a preparação para o ensino superior. Através das leis orgânicas os cursos profissionalizantes eram considerados no mesmo nível de ensino do Colegial. Contudo, não assegurava o acesso ao ensino superior. Criação das escolas técnicas federais e o Sistema S. |
| Década 1950/1960 | Lei 4.024/61 | Traz a equivalência completa entre o curso secundário propedêutico e a Educação Profissional para o acesso ao ensino superior. |
| Década 1970 | Lei 5692/71 Parecer 76/75 | Pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória. O Ensino Médio é chamado de Ensino de 2º grau e passa a ser considerada etapa de formação profissional. Retoma a organização anterior: Escola Propedêutica e Escola Profissional. Mas mantem-se a equivalência. |

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS DO LIVRO

O Ensino Médio após a LDB 9394/96

Para contextualizar o período de aprovação da LDB 9394/1996, lembramos que a década de 1980 foi marcada pelo embate entre progressistas e conservadores, defensores da escola pública,

defensores da escola privada, em especial, pela elaboração da proposta educacional da Constituição Federal de 1988 e a proposta de uma nova LDB. Quanto à Constituição de 1988, o artigo 205, afirma a necessidade de uma formação para o desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

[...] embora não tivessem conseguido assegurar a exclusividade do uso dos recursos públicos para as escolas públicas como defendiam os progressistas, foram suficientes pelo menos, para conseguir a garantia, de uma concepção de estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis, o que aconteceu pela primeira vez na legislação brasileira. (KUENZER, 2000, p.26)

Para Saviani (2008), quando a Constituição de 1988 determina que a União estabeleça diretrizes e bases da educação nacional, está pretendendo com isso que a educação em todo o país, siga diretrizes e bases comuns; esta forma de organização é que se convencionou chamar de sistema nacional de educação. Pondera que o “sistema” não significa identidade, mas um “todo articulado”, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, não perdem a identidade. Saviani considera que há uma estreita relação entre a LDB e a sistematização da educação: “Tal lei visará consolidar o sistema ou reformá-lo (caso exista), ou então, instituí-lo, ou pelo menos, determinar as condições para que ele seja criado (caso não exista)” (SAVIANI, 2008, p.206).

Consideramos que, a partir dos anos de 1990, o Estado brasileiro colocou em vigor um amplo programa de reformas educativas, resultando em mudanças para todo o sistema educacional brasileiro. Concordamos com Silva (2008) que, uma das formas de intervenção do Estado sobre a educação é a implementação de ações com o intuito de alterar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional, e estas intervenções tem sido nomeadas de reformas educacionais.

Na década de 1990, o Estado brasileiro iniciou uma grande reforma educacional, pois, por meio de novas legislações, reorganizou o sistema de ensino de uma maneira geral. Destacamos que, por meio dessas mudanças, presentes nas legislações, o Brasil buscou cumprir as orientações dos Organismos Internacionais (OI), conforme Silva (2008), estes orientavam os países à necessidade de formulação de políticas baseadas na competitividade. Soares e Bettega (2008) indicam que, além da competitividade, as exigências financeiras e a equidade também aparecem nas recomendações internacionais.

Diante desse contexto, Dale (2004) alerta que uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” demonstra que forças econômicas transnacionais rompem as fronteiras nacionais dos Estados-nação e reconstróem as relações entre as nações por vias indiretas como a educação. Em nome de uma educação para todos, os Organismos Internacionais, principalmente por intermédio da UNESCO, lançam um discurso de equidade e erradicação da pobreza, que está muito mais ligado ao sistema econômico e social do que ao educacional.

Especificamente, em relação ao Ensino Médio, houve recomendações do Banco Mundial, no documento “Modelo latino-americano de formação profissional”, que indica a separação entre Ensino Médio e educação profissional, reforçando a dualidade estrutural e colocando o setor privado como personagem principal para a oferta da educação profissional (MELO, 2006).

Neste contexto, é importante destacar que o primeiro projeto de LDB, que seria encaminhado pelo deputado Jorge Hage, determinava o direito à educação, assegurado por um sistema nacional de educação, mantido pelo poder público, gratuito, acessível a todos, em todos os níveis. Para o Ensino Médio, a proposta foi formulada sobre a concepção de integração entre a educação geral e a formação específica para o trabalho, através da educação politécnica, e admitia a formação específica somente

após garantia da formação básica de caráter científico/tecnológico e sócio-histórico, mediante ampliação da carga horária, ou seja, determinava a educação básica como norma comum. Reconheciam que a capacidade para continuar aprendendo repousa na educação básica de qualidade, entendida como domínio dos princípios fundamentais da ciência, tecnologias e das formas de comunicação a partir da compreensão histórica da sociedade (ANDE, 1990, p.86, apud KUENZER, 2000, p. 96).

Neste sentido, Kuenzer (2000) destaca que o grupo que realizou essa discussão como o Deputado Jorge Hage, não era ingênuo a ponto de imaginar que a superestrutura mudaria a realidade da dualidade estrutural, que é determinada pela divisão social e técnica do trabalho. Mas, sem dúvida, expressava o avanço possível para o momento das discussões sobre o Ensino Médio, que vinha sendo desenvolvida lenta e seriamente, no período de discussão da nova LDB.² Contudo, pela falta de apoio parlamentar para a aprovação dessa proposta de Lei, numa saída conservadora, tem-se a aprovação da LDB 9394/96, conduzida pelo então deputado Darci Ribeiro.

A lei 9394/96, que instituiu as bases e formas de organização da educação no Brasil, apresenta o Ensino Médio como última etapa da educação básica, com o mínimo de três anos de duração. Nessa legislação, esse nível de ensino não tem a obrigatoriedade de habilitar para o trabalho e tem as seguintes finalidades: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o trabalho e para a cidadania do educando; aprimorar o educando como pessoa humana e permitir a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

2 Sobre essa discussão ver Kuenzer (2000). No livro *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal*, a autora examina o embate entre a elaboração proposta original de LDB e o Projeto aprovado da LEI 9394/96, como um retrocesso para o enfrentamento da dualidade do Ensino Médio e profissional no Brasil.

A consolidação dessas finalidades, aparentemente parece superar o modelo em vigor, que trazia dois percursos relativos à escolarização desse nível de ensino, ou seja: uma formação propedêutica e uma formação profissional.

Vale ressaltar que, a Educação Profissional é apresentada como modalidade de ensino, e pode estar integrada às diferentes formas de educação. É destinada ao aluno matriculado no ensino fundamental, médio ou superior ou egresso deles. O Art. 40º da LDB prevê que a “educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Confirmando, portanto, a flexibilidade dessa legislação.

As medidas estabelecidas separam o Ensino Médio do ensino profissional, gerando duas redes distintas e contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.

Especificamente sobre o Ensino Médio, a LDB 9394/96, em seu artigo 35º, considerou esta etapa como finalização da educação básica com as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Essas finalidades, do Ensino Médio, superaram o modelo em vigor que separava formação para o trabalho e para a continuidade de estudos; o Ensino Médio permitia a continuidade aos estudos na universidade ou ingresso ao mundo do trabalho. Mesmo aparentemente superada esta dualidade, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) apresenta um capítulo específico sobre a Educação Profissional e, logo em 1997, o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997) impossibilitou a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, conferindo uma identidade ao Ensino Médio de forma decretada (RAMOS 2003). Essa identidade buscava um Ensino Médio “geral” que possibilitasse o ingresso na universidade e, concomitantemente, ou posteriormente, o preparo para o trabalho em cursos técnicos.

Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio conferem a intenção da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97, garantindo o desenvolvimento de um ensino justaposto e não uma escola unitária. Inspirado no Banco Mundial, “a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo do indivíduo, ocultando os condicionais sociais e históricos da conjuntura” objetivando mudar radicalmente o perfil da escola média (ZIBAS, 2005, p.173).

A flexibilidade, indicada na LDB 9394/96, também aparece no decreto 2.208/97, impossibilitando “a construção de um projeto de Ensino Médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo” (RAMOS, 2004, p. 40). A concomitância ou sequencialidade aparecem como únicas alternativas de articulação entre a educação profissional e os níveis de escolaridade. Ou seja, o decreto 2.208/97 determinava que o ensino técnico fosse ofertado de forma complementar, paralela ou sequencial e separado do Ensino Médio.

O decreto 2.208/97, afirmava que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias da educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições

especializadas ou nos ambientes de trabalho e abrangerá três níveis: básico, sem regulamentação curricular; técnico, voltado aos alunos de Ensino Médio ou egressos; e, tecnológico, somente para egressos do Ensino Médio ou técnico (MELO, 2006).

Esse decreto exclui a formação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, quando afirma que o ensino profissional só poderá matricular alunos com o Ensino Médio concluído ou que o estejam realizando simultaneamente – forma subsequente e concomitante. Regulamentando formas aligeiradas e fragmentadas de formação profissional. Ou seja, o decreto:

(...) acabou por configurar um desenho de Ensino Médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil. (MANFREDI, 2002, p.119)

Para Kuenzer (2002), oferecer o Ensino Médio geral com uma única modalidade como forma de superação da dualidade curricular do Ensino Médio é tão inadequado quanto manter a estrutura atual, com um ramo de educação geral e outro de Educação profissional. Pois, uma “concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação” (KUENZER, 2002, p.32).

Devido à impossibilidade de integração do Ensino Médio à educação profissional, sem a universalização e obrigatoriedade da gratuidade destas vagas, o aluno passou então a disputar duas matrículas, uma no Ensino Médio e outra no curso de educação profissional. Estabeleceu-se para esse aluno, uma dupla jornada de estudos, assim, os filhos das classes desfavorecidas acabaram abandonando ou nem mesmo iniciando estas jornadas (RAMOS, 2003). Além disso, ficou clara a dualidade estrutural novamente: o

Ensino Médio voltado ao preparo para continuidade de estudos; e, a educação profissional, regida pela lógica do mercado de trabalho, totalmente voltada à preparação para o trabalho. Isto gerou uma incoerência com o próprio texto da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) referente às finalidades do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir do Parecer 15/98 (BRASIL, 1998), regulamentam o Ensino Médio de acordo com os artigos 22, 26, 35 e 36 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e ditaram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) que, mesmo sem caráter de obrigatoriedade, influenciam os currículos deste nível de ensino (LIMA, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) propuseram uma organização do currículo em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta inclusão “e suas Tecnologias” é uma visão reducionista que implica na interpretação de “técnica a ser aplicada” (SILVA, 2009).

A preparação para o trabalho é enfatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), considerado como responsável pelo preparo do indivíduo como cidadão, ou seja, aquele sujeito que é produtivo para o sistema capitalista, gera lucro e renda. Assim, as questões da estrutura econômica são minimizadas como responsável pela falta de emprego, o Ensino Médio torna-se responsável pela formação de todos para todos os tipos de trabalho (LIMA, 2009).

Além disso, conforme afirma Silva (2009), estes documentos apresentam de forma equivocada a utilização da noção de competências, tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

A multiplicidade de origens e significados atribuídos à noção de competências, bem como a fluidez com que é tratada no âmbito dos PCNEM e DCNEM, conduz a uma variedade de interpretações e impõe limites à tentativa das escolas em tomá-la como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos oficiais (SILVA, 2009, p. 447).

No início de 2003, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva e a perspectiva de um governo democrático, foram realizados seminários que discutiram o Ensino Médio e a educação profissional. As contribuições desses estudos resultaram no Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que foi gerado com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais da área.

O decreto 5.154/2004 prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma integrada (art. 4). O Ensino Médio integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

O Decreto nº 5154/04 (BRASIL, 2004) possibilitou a integração entre Ensino Médio e educação profissional, sinalizando possibilidade de formação unitária e politécnica, conforme a proposta de Gramsci. O debate sobre a dualidade estrutural se manteve em torno da articulação/desarticulação do Ensino Médio e a educação profissional (FRIGOTTO, 2005).

Esta possibilidade de integração do Ensino Médio com a educação profissional, bem como os debates sobre o Plano Nacional de Educação e a Emenda Constitucional 59/2009, fizeram voltar à cena o Ensino Médio, pois apontaram na direção da universalização de acesso a esta etapa de ensino (SILVA, 2013).

A legislação permite aferir que a escolarização precisa oferecer condições básicas para a construção da trajetória do cidadão. De modo que, o Ensino Médio, por sua vez, apesar da marca do dualismo histórico passou a ser reconhecido como última etapa da educação básica e, portanto, compreendido como escola básica para a plena formação do sujeito.

Isso implica a necessidade de adotar diferentes formas de organização desta etapa de ensino, e estabelecer princípios para a formação do jovem, que o façam dar um novo sentido para essa escola e permitam avanços não apenas na expansão da oferta, mas, na permanência e sucesso desses alunos na escola.

As ações governamentais voltam-se para a reformulação do Ensino Médio, surgem programas específicos, novas Diretrizes Curriculares Nacionais e novas formas de organização deste nível de ensino.

Em 2005, a Resolução nº 01 (BRASIL, 2005) atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. A articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional passa a ser integrada, concomitante e subsequente (BRASIL, 2005).

Discussões surgiram no sentido de definir a identidade do Ensino Médio, como última etapa da educação básica, que contemplasse as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem; sujeitos estes portadores de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio, o que implica garantir o acesso de forma unitária aos conhecimentos construídos historicamente; e, também: “a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente” (RAMOS, 2003, p.4).

Em 2009, surge o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) que oferece apoio técnico e financeiro, com recurso do Programa dinheiro direto na escola (PDDE) para que as escolas desenvolvam propostas curriculares diferenciadas, por meio de um currículo flexível, dinâmico e compatível com as exigências da sociedade contemporânea e dos sujeitos do Ensino Médio (SILVA, 2013).

Segundo Garcia (2013), o Programa Ensino Médio Inovador possibilita a ampliação da jornada escolar de 2.400 hora/aula – mínimo exigido por lei, para 3.000 hora/aula, propõe a reorganização da proposta pedagógica, induz a consolidação de experiências formativas com temáticas e práticas que coloque os estudantes em diálogo. Esse programa passa a ser uma das ações do MEC e dos estados para tratar a questão da universalização, evasão e reprovação do ensino médio.

Outro ponto importante é a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Esse documento traz a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base do currículo, considera o trabalho como princípio educativo, a pesquisa um princípio pedagógico, os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios e metas da prática educativa, o que consideramos um grande avanço se comparado com o modelo anterior proposto em 1998, que tinha grande ênfase no desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho.

A Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012) aponta a possibilidade da organização de uma escola de Ensino Médio voltada à realidade do século XXI e integrada às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso país. Porém, para que vislumbremos mudanças significativas, é preciso formação de professores, estrutura adequada e o estabelecimento de escola que se torne de alguma forma atrativa aos jovens. Portanto, nos próximos capítulos, teceremos ideias, teorias e desafios no intuito de contribuir para a discussão do fortalecimento do Ensino Médio no Brasil.

Síntese do capítulo

Apresentamos o quadro a seguir, como síntese do primeiro capítulo.

QUADRO 6 - SÍNTESE DAS ÚLTIMAS DUAS DÉCADAS – 1990 A 2012

| Legislação | Organização |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • LDB – Lei Nº 9.394/96 | Oferta da educação profissional em “articulação” com o Ensino Médio – criação de duas redes de ensino. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Decreto Nº 2.208/97 | Separa a oferta do curso técnico do Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • DCNEM (Parecer CNE/CEB Nº 15/98 e Resolução CNE/CEB Nº 3/98. | Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e Resolução CNE/CEB Nº 4/99); | Institui as DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico – estruturou a educação profissional de nível técnico, por meio de uma organização curricular própria e em vários níveis. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Decreto Nº 5.154/2004 | Revê a oferta da educação profissional pela flexibilização, oferta simultânea e a justaposição. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Resolução 01/2005 | Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Parecer CNE/CEB 05/2011 e pela Resolução CNE/CEB 02/2012. | Aprova as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. |

FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997.** Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 03 jul 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer nº 15 de 26 de junho de 1998.** Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em: 03 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004.** Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 03 jul 2013.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01, de 03 de fevereiro de 2005.** Brasília, 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012.** Brasília, 2012.

KUENZER, A. Z.. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal.** 2.ed. São Paulo, cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, S. R. de O. **Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96.** In: Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. Org. José Clóvis de Azevedo, Jonas Tarcísio Reis. 1º ed. São Paulo, Fundação Santilana, 2013. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A823FF41A5E013FF8603>. Acesso em 27 de jun 2013.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. **Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A gênese do Decreto n 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** In: Ensino Médio Integrado: concepção e contradições. FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (org). São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educ. Pesqui.* [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 145-163. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf> Acesso em 27 jun 2013.

MANFREDI, M. S. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MELO, S. D. G. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e educação profissional. In: **29ª Reunião anual da ANPEd: Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos.** Caxambú/ MG, 2006.

RAMOS, M. N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim Técnico do Senac,** Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 20003.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação, LDB trajetória, limites e perspectivas**. – 11. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea).

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. da. **Tecnologia, Trabalho e Formação na reforma curricular do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SILVA, M. R. da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. In: **Portal EMdiálogo – Ensino Médio**. Rede de universidades EMdiálogo UFF, UFMG, UFC, UFPA, UFAM, UFSM, UnB, UFPR. 2013. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SOARES, S. T.; BETTEGA, M. O. de P. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia no Brasil: Legitimação de um modelo mercantilista de educação. In: **IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares**, Florianópolis – Santa Catarina. 2008.

ZIBAS, D. M. L. **Refundar o Ensino Médio? alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990**. *Educ. Soc.* [online]. 2005, vol.26, n.92, pp. 1067-1086. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em: 31.08.13.



Capítulo 2

O Ensino Médio no Brasil e sua intrínseca relação com o trabalho

O Ensino Médio estruturou-se, historicamente, no Brasil a partir da dualidade estrutural, como vimos no capítulo 1, - preparar para o mundo do trabalho ou para a continuidade de estudos. Nesse sentido, tem uma relação intrínseca com o mundo do trabalho e com a educação profissional que iremos explicar especificamente neste capítulo. Para essa compreensão, pensamos que é necessário conhecer as relações entre capital e trabalho historicamente e na sociedade brasileira atual, além de entender de que maneira este contexto social e econômico implica na organização do Ensino Médio no Brasil.

O trabalho, para Marx (1989), é uma atividade especificamente humana, práxis, por meio do qual o homem transforma a natureza e

a si mesmo, torna-se humano; o trabalho tem um caráter ontológico, ou seja, existe produção da existência humana a partir dele. Marx (1989) considera também o trabalho, de um ser genérico (homem) em uma sociedade genérica, como produtor da vida humana, o homem tem um ato de vontade que é elaborado e o diferencia dos demais animais, considerando que o trabalho é um processo histórico.

Nesta perspectiva, a diferença entre o pior arquiteto e a melhor abelha, é que existe um planejamento anterior na mente humana e a construção de ferramentas para auxiliar o homem no trabalho. O trabalho simples e concreto, produtor de valor de uso, é condição natural eterna da vida humana (MARX, 1983). O trabalho simples e concreto é uma atividade voltada a um fim de uso pessoal e não necessariamente ligado a um emprego e remuneração.

Então, para Lukács (1981) o trabalho tem um lugar importante no salto da gênese humana, por meio dele, o homem passa do ser meramente biológico ao ser social, desta forma, o trabalho tem uma posição teleológica, ou seja, dá origem a uma nova objetividade. A dualidade do ser social, “sujeito e objeto”, possibilita ao homem sair do meio animal, fato chamado por Lukács (1981) de “salto da gênese humana”. Para o autor, por ser o trabalho resultado do que já estava na mente humana, imprimindo na natureza seu próprio fim, o trabalho assume uma posição teleológica, que dá origem a uma nova objetividade (ação do homem sobre a natureza a partir de uma ideação, teleologia). Para Lukács (1981), somente o trabalho tem esse caráter ontológico e fora dele não existe teleologia. O processo de tornar-se algo autônomo (a gênese do ser) se baseia no trabalho.

Com base em Marx (1983, 1989) e Lukács (1981) podemos considerar que o trabalho é uma atividade especificamente humana com caráter ontológico, ou seja, de criação da vida humana; e histórico, pois, é um processo e sua forma de organização em uma sociedade traz transformações sociais específicas. Por possuir um

caráter histórico, apresenta características específicas no contexto capitalista.

Com o surgimento do capitalismo, o trabalho simples e concreto não foi mais suficiente, o produto do trabalho no capitalismo precisa ter um valor de troca e não pertence mais ao trabalhador, é preciso calcular o trabalho materializado no produto, o que reforça a exploração do trabalhador e o aliena, seu trabalho se torna abstrato (MARX, 1983), pois: “A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objectivação como perda e servidão do objecto, a apropriação como alienação” (MARX, 1989, p.159). Com o surgimento do capitalismo, o trabalho passou a ter uma dimensão de alienação e tornou-se mercadoria.

Pressupomos, deste modo, a dupla dimensão do trabalho no capitalismo: ontológica, onde existe produção da vida humana por meio do trabalho; e, de alienação, onde o homem não tem controle sobre o processo de trabalho. Mas de que forma organiza-se o trabalho na sociedade capitalista atual?

Modelos de organização do trabalho na sociedade capitalista

O taylorismo/fordismo surge no início do capitalismo como forma de organização do trabalho. É um sistema de produção em série, onde cada trabalhador faz uma parte específica de todo o processo. Porém, o sistema capitalista tem sofrido mudanças significativas, principalmente, após a década de 70 do século XX, o taylorismo/fordismo passa a ser questionado e entra em crise, impondo um novo tipo de trabalho e trabalhador (GOUNET, 1999).

As mudanças que ocorreram no mundo do trabalho a partir dos impactos da reestruturação produtiva no decorrer da segunda metade do século XX, com vistas a retomar a taxa de acumulação de

lucros, no modelo capitalista, no planeta todo, expressam por um lado, a precarização do trabalho, por outro da educação. Ao mesmo tempo, surgem novas formas de articulação entre ciência, cultura e trabalho.

As bases do novo modelo são: o trabalho em equipe, trabalhador polivalente, produção de muitos modelos, mas em série reduzida, e flexibilidade do trabalho e do trabalhador. O sistema toyotista ganha campo e passa a ser o novo modelo adotado internacionalmente (GOUNET, 1999). Por isso, “o trabalho linear, segmentado, padronizado e repetitivo, característico do padrão tecnológico taylorista e fordista, tem sido substituído por uma nova modalidade marcada pela integração e pela flexibilidade” (MACHADO, 1994, p. 169), chamado de toyotismo.

Estas mudanças, no mundo do trabalho, trazem profundas transformações culturais, educacionais, ideológicas e econômicas, pois há relações históricas entre cultura, trabalho e ciência; ao considerar o grande avanço da ciência e da tecnologia, já temos a possibilidade de maior qualidade de vida e tempo livre, devido à possibilidade de substituição de parte do trabalho humano por máquinas. Mas, pelo fato destas mudanças ficarem concentradas nas mãos dos detentores do capital mundial, ocorre o fenômeno do desemprego estrutural, ou crise do trabalho assalariado, e também a destruição do meio ambiente de modo avassalador em nome da produção exacerbada (FRIGOTTO, 2005).

A concentração hegemônica dos avanços da ciência e tecnologia pela classe dominante acabam por desestabilizar os trabalhadores estáveis, instalam a precariedade do emprego e o aumento dos “sobrantes”, aqueles indivíduos que estão e ficarão fora do mundo imediato da produção capitalista (FRIGOTTO, 2005).³

Diante deste quadro, no Brasil, instalam-se políticas focalizadas de inserção social precária para atendimento emergencial de alívio

3 Afirmações de Frigotto (2005) baseado em Robert Castel.

à pobreza, onde pode haver a auto-organização dos excluídos, a partir de apoio governamental, como é o caso da Secretaria Nacional de Economia Solidária, e incentivo ao empreendedorismo como receita para o desemprego (FRIGOTTO, 2005). Estas políticas têm origem nas orientações dos organismos internacionais, dentre eles, a UNESCO, que declaram que a educação é chave para erradicação da pobreza extrema e da fome, e para o desenvolvimento dos países (UNESCO, 2007).

Esse quadro avançado de desenvolvimento do capitalismo traz profundas mudanças sociais, dentre elas, a organização da escola de Ensino Médio. Não podemos mais olhar para a escola como chave mágica para a ascensão social atrelada ao discurso do senso comum de que é necessário estudar “para ser alguém na vida”. O Ensino Médio tem uma intrínseca relação com o trabalho que precisa mais do que nunca ser repensada, devido ao quadro de desemprego estrutural existente em nosso país.

O Ensino Médio e a relação intrínseca com o trabalho

O grande desafio da organização curricular do Ensino Médio é a formulação de uma concepção, de Ensino Médio, que articule preparo para o trabalho e continuidade de estudos, mas com a compreensão de que a dualidade estrutural expressa as relações entre capital e trabalho (KUENZER, 2000). Essa ambiguidade é um problema político, inscrito no âmbito das relações de poder de uma sociedade dividida em classes sociais, onde se atribui ou o exercício intelectual ou instrumental (KUENZER, 2000).

Com a promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), há uma suposta superação desta dualidade unida a uma grande reforma curricular do Ensino Médio⁴, porém:

4 Como veremos no próximo capítulo.

A reforma curricular do Ensino Médio teve muitas de suas justificativas formuladas com base em pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências” (SILVA, 2009, p. 448-449).

Não se trata, portanto, de uma relação linear das mudanças no mundo do trabalho para a educação e a escola, mas de ampliar a discussão a respeito do trabalho complexo, instalado pelas novas bases técnicas de produção, e as exigências de formação e qualificação profissional (FRIGOTTO, 2005).

Desta forma, defendemos uma concepção de Ensino Médio politécnico ou tecnológico, que tenha como base a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia e que rompa “com as dicotomias geral e específico, politécnico e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista⁵ da realidade humana” (FRIGOTTO, 2005, p. 74). O Ensino Médio politécnico trata-se de uma proposta de formação que possibilite ao aluno o entendimento de como funciona a sociedade humana e as relações sociais, bem como a natureza e seus fenômenos.

O desafio, nesta sociedade desigual, é preparar o indivíduo para, por meio do trabalho, ter uma vida de constante aprendizado, que se inicia na família e na escola, pois:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores

5 Revolucionário em seu surgimento e conservador até os dias de hoje, o positivismo é um dos pilares da ciência moderna até hoje e para Lowy (1987) é uma ilusão ou mistificação, pois: “[...] Os que pretendem ser sinceramente seres objetivos são simplesmente aqueles nos quais as pressuposições estão mais profundamente enraizadas” (p.31). O alvo do positivismo é alcançar a objetividade, considerando que para que ela seja alcançada é necessária a neutralidade axiológica da ciência.

e de mulheres que não devem pensar em prepara-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

Para Gramsci (2001), o processo de educação para emancipação acontece tomando como princípio a ciência e a técnica, na formação de uma escola unitária, para a formação de um ser humano dirigente, cientista e político, em uma atividade teórico-prática, pois todos os homens são intelectuais, mas nem todos irão exercer a função de intelectuais em nossa sociedade, o que não os impede de receber uma formação igualitária para que possam, a partir do esclarecimento de sua condição de exploração, lutar por uma sociedade mais justa.

A proposta de uma formação unitária e uma escola politécnica vem da ideia não dualista, mas “que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e da democracia efetivas” (FRIGOTTO, 2005, p.74). Dessa forma:

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, na medida em que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo

que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina a autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os trabalhadores-educandos identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la. (RAMOS, 2003, p. 14)

A relação intrínseca do Ensino Médio com o trabalho, entendido aqui como atividade especificamente humana de caráter ontológico, histórico e educativo, se dá justamente nesta natureza ontocriativa do trabalho e não pode ser confundida com a relação imediatista que alguns atribuem ao preparo para o mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2005), pois, é muito mais do que isto, é preparo para entender esta sociedade em que vivemos e agir sobre ela, agir no sentido político em busca de mudanças.

Considerando-se que, no Brasil, milhares de jovens precisam buscar um emprego para sua subsistência, é pertinente possibilitar aos mesmos um Ensino Médio geral de qualidade e que ao mesmo tempo, possa situá-los em uma área técnica ou tecnológica específica. Além disso,

[...] implica, também, um triplo desafio. Desconstruir, primeiramente, do imaginário das classes populares, o entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da ideia que cursinhos curtos profissionalizantes, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego. (FRIGOTTO, 2005, p. 77)

O segundo desafio, apontado por Frigotto (2005), é a mudança da organização escolar, especificamente na concepção curricular e prática pedagógica. E o terceiro desafio envolve a sociedade civil e política, ou seja, “[...] mudança das estruturas que geram a desigualdade e a construção de um projeto societário de base popular” (FRIGOTTO, 2005, p. 78).

Na busca de superar estes desafios, é necessária uma política sólida de Ensino Médio, não para certificar a população, mas que garanta preparação para o trabalho complexo da sociedade brasileira no século XXI e a possibilidade de progressão nos estudos em nível superior com possibilidade de produção de ciência e tecnologia. Uma política educacional que possibilite a emancipação dos sujeitos.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos questões referentes à relação entre educação e trabalho no Ensino Médio, relação esta que perpassa os limites da escolarização, por conta do processo histórico de desenvolvimento do capitalismo.

Discutimos que o trabalho tem uma dupla dimensão no capitalismo, ontológica e de alienação. A ontologia do trabalho está presente na relação do homem com a natureza e, nesta perspectiva, deu origem ao próprio homem e possibilita a continuidade de sua existência. No processo histórico do capitalismo, o trabalho passou a ter uma dimensão de alienação, pois o homem não tem controle sobre o objeto de seu trabalho.

Finalizamos aferindo que, em nossa sociedade brasileira do século XXI, é necessária a discussão da escola de Ensino Médio politécnica e unitária, que possibilite ao jovem compreender as mudanças sociais, econômicas e culturais que o capitalismo gera, bem como as possibilidades de mudar o funcionamento desta sociedade, pois ao mesmo tempo em que esta escola forma para o trabalho ela também precisa dar condições para a emancipação de nossos jovens, para que não permitam a exploração de seu trabalho, mas que formados, como intelectuais, tenham a habilidade de organiza-se e lutar por um país melhor.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

GOUNET, T. **Taylorismo e Fordismo na civilização do automóvel.** Campinas: Bomtempo, 1999.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. **Cadernos do Cárcere.** Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LOWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen: Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo: Busca vida 1987.

LUKÁCS, G. O trabalho. In: _____. **Ontologia do ser social.** Roma: Editori Riuniti, 1981. Tradução de Ivo Toned Mimeo.

MARX, K. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1989.

MACHADO, L.R.de S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. et al (org). **Novas tecnologias, Trabalho e Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. R. da. **Tecnologia, Trabalho e Formação na reforma curricular do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

RAMOS, M. N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe OREALC/ UNESCO. 2. ed. – Brasília: 2008.



Capítulo 3

A organização do Ensino Médio no Brasil: desafios e possibilidades

O Ensino Médio, no Brasil, nas últimas décadas, tem apresentado alguns desafios, em especial: a superação da dualidade curricular, a ampliação de oferta, o enfretamento da evasão escolar e a definição de uma identidade para esse nível de ensino. Essas questões, muitas vezes, aparecem no cenário educacional, passível de resolução por meio da proposição de diferentes modos de organização curricular, reduzindo essas problemáticas a soluções unicamente pedagógicas.

Contudo, em resposta a esses desafios, tem-se, pois, a necessidade de se ampliar as discussões e propostas para essa etapa da educação básica, o sentido de expandir a oferta, garantir a diminuição das taxas de abandono e reprovação escolar e melhorar a qualidade de ensino desse nível de ensino.

Para Krawczyk (2011), a evasão que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio, indica para “uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também a falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando” (KRAWCZYK, 2011, p.756).

O Documento, Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil (2008), já destacava que mais de 50% dos jovens de 15 a 17 anos não estão matriculados nesta etapa da educação básica e, milhões de jovens, com mais de 18 anos e adultos não concluíram o Ensino Médio, configurando uma grande dívida da sociedade com esta população.

Já os dados do Censo escolar de 2012 mostram que 8.376.852 jovens foram matriculados no Ensino Médio, sendo que o número de jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos, em 2012, representava o total 10.357.854. Destes, apenas 5.451.576 estavam matriculados no Ensino Médio, ou seja, 58%. Ainda, estão retidos no ensino fundamental 3.352.117 jovens de 15 a 17 anos e 978.540 estão fora da escola.

Deste modo, é possível afirmar que houve um crescimento expressivo do número de matrícula na última década, se considerar que, em 1991, o número de matrículas representava 3.772.330.

Talvez, por isso, o discurso do poder público, sobre a democratização, trouxe a expansão da escola de Ensino Médio como solução necessária, mas simplesmente ampliar o acesso a esse nível de ensino, sem uma problematização mais profunda acerca de algumas questões históricas, curriculares, culturais, políticas sociais e pedagógicas é, como diz Kuenzer (2012), condenar qualquer proposta ao esvaziamento, a continuidade da versão secundarista, acadêmica e propedêutica, que historicamente tem servido para selecionar os melhores.

Neste sentido, com a clareza dos seus limites, apresentaremos, aqui, as formas de organização do currículo do Ensino Médio no

país, em especial, no estado do Paraná. Nossa intenção é considerar algumas propostas atuais para esse nível de ensino e visualizar nessas propostas as tentativas de superar os problemas colocados para esse nível de ensino.

Segundo o Parecer 05/2011 (BRASIL, 2011), o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. No Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 horas, distribuídas em pelo menos 200 dias de efetivo trabalho escolar.

Primeiramente, discutiremos alguns pressupostos teóricos do Ensino Médio integrado, para, após, tratar da integração curricular no PROEJA, de forma a discorrer sobre essa novidade no cenário educacional. Em seguida, iremos tratar rapidamente das necessidades apresentadas para a escola noturna brasileira, priorizando o Ensino Médio por bloco, como exemplo, de forma de organização curricular no Ensino Médio, a partir da sua implantação no estado do Paraná.

Pressupostos teóricos do Ensino Médio Integrado

Os documentos oficiais têm tomado o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como princípios da organização curricular integrada do Ensino Médio. Este fato, portanto, chama a atenção para a nossa discussão e desencadeia a necessidade de buscar respaldo teórico para análise das proposições dos documentos oficiais.

Ramos (2005) aponta alguns pressupostos para discutir as possibilidades e desafios na organização do currículo de Ensino

Médio integrado ao ensino técnico. Entre estes pressupostos destacamos: a formação humana como formação básica e para o trabalho; o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; um currículo baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Estes pressupostos nos dão a ideia da complexidade desta integração e, ainda, o reforço à ideia central desses debates, ou seja, a incorporação das categorias imersas ao entendimento do “trabalho como princípio educativo”.

Frigotto (2004), preocupado em discutir os fundamentos do Ensino Médio, afirma enfaticamente que a articulação entre ciências e conhecimentos, cultura e trabalho efetiva-se mediante um modo ou método de pensar ou de compreender a construção das determinações dos fenômenos da natureza e da vida social, cultural, estética e política de determinada sociedade.

O sentido e o significado da concepção que se quer afirmar [concepção histórica do processo formativo para a classe trabalhadora] apontam que o Ensino Médio, como educação básica, tem aos jovens as bases dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza, das coisas e o mundo humano/social, político, cultural, estético e artístico (FRIGOTTO, 2004).

Entendemos que a articulação entre ciência, cultura e trabalho não se dá, apenas, pela opção metodológica, mas também, pela opção de método. Entendemos por método, aqui, como um conjunto de concepções sobre o homem, a natureza e o próprio conhecimento em si. Seu caráter histórico não é neutro, mas, ao contrário, exprime, em certa medida, o momento ou as condições históricas que tal conhecimento é produzido. O método é, então, o

movimento do pensamento, o percurso do pensamento na forma de exposição da realidade objetiva, e não deve ser confundido com a metodologia em si, que é o percurso, ou o caminho necessário para adquirir o conhecimento (ANDERY, 1999).

O trabalho para Marx, antes de tudo (1983, p. 149), “... é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza.” É neste sentido que podemos compreender que as diferenças entre os diversos modos de produção estão apenas na forma como se dão as relações de produção, como explicado n’O Capital: “Não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” (MARX, 1985, p. 151).

Logo, a categoria trabalho, enquanto categoria chave para compreensão da forma de relação entre homem e natureza, na qual a transformação desta última em mercadoria é, para Marx (1985), uma categoria específica do modo de produção capitalista. Pois, é somente nessa forma social, voltada para o valor de troca, como forma predominante de relação homem-natureza, que esta relação aparece como uma relação de confronto, de estranhamento, ou seja, alienada. Na relação capital-trabalho, a natureza aparece como algo estranho ao indivíduo que a produz, de forma que o controle do processo de produção, diferentemente das formas sociais anteriores, é externo a ele.

Marx (1989), como mencionamos no capítulo anterior, ao demarcar através do trabalho a diferenciação entre o homem e o animal, pela capacidade prévia do ser humano em idealizar o resultado de seu trabalho, está tratando o trabalho em seus elementos simples, como atividade orientada para produzir valores de uso, em qualquer formação social. Todavia, o trabalho é representado como atividade essencial, como princípio da atividade humana, como o ato pelo qual o homem transforma a natureza e se transforma mediante sua ação.

Contudo, como temos mostrado, “a abordagem da categoria ‘trabalho’ pelo método histórico-dialético nega, de saída, que se trata de uma concepção historicamente homogênea, isto é, a noção de trabalho não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver” (NOSELLA, 2002, p.30). Esta categoria tem sido representada de diferentes formas e em diversos contextos, o que nos permite afirmar que o trabalho - como realização do homem, no capitalismo sofre um deslocamento do seu sentido originário e, é entendido por Marx como a alienação do homem pelo próprio homem. Portanto, a categoria trabalho, da forma que é representada no capitalismo, difere muito do trabalho realizado nos modos de produção anteriores ao capitalismo.

Pensar na concepção de “cultura”, na organização curricular, faz-se necessário, pois é dentro de um contexto cultural determinado que o Ensino Médio se insere (ainda que a questão do que é cultura do ponto de vista conceitual extrapola os limites deste trabalho). Por isso, o que pretendemos é apenas apontar qual o sentido dado à cultura ao tomá-la como uma referência para a concepção curricular do Ensino Médio integrado para jovens e adultos.

Ramos (2004) define cultura de uma sociedade em um sentido amplo. A concepção de cultura que embasa a síntese entre a formação geral e específica compreende-a como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade (RAMOS, 2004, p.48).

Manacorda (1990) explica que, para Gramsci, é o entrelaçamento entre ciência e trabalho, na indústria moderna, que cria a necessidade de uma escola que seja também de cultura como o era a escola clássica, mas de uma cultura nova e diferente, ligada à vida produtiva. É essa a ênfase dada à cultura por Gramsci, ao pensar na escola unitária, ou seja, uma escola de cultura e de trabalho que se articulem ao mesmo tempo.

Podemos dizer que em Gramsci a cultura não substitui o “trabalho” como fundamento primeiro da constituição da humanidade, da ciência e tecnologia, mas visualiza a ciência, a tecnologia e o trabalho, também, como elementos culturais.

É preciso perder o hábito e deixar de conceber a cultura como saber enciclopédico, no qual o homem é visto sob a forma de recipiente para encher e amontoar com dados empíricos, com fatos ao acaso e desconexos, que ele depois deverá arrumar no cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder, então, em qualquer altura, responder aos vários estímulos do mundo externo. Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, gente que crê ser superior ao resto da humanidade (GRAMSCI, 1916).

Para Ramos (2004), associado ao sentido do trabalho como princípio educativo, também a ciência se faz presente como um dos eixos quando é pensada como resultado de conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo empreendido pelo homem na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Por essa razão, a ciência e a tecnologia adquirem sentido nesta proposta porque possibilitam ao sujeito trabalhador a compreensão dos conceitos fundamentais dos fenômenos naturais e sociais e, ao mesmo tempo, da técnica específica da formação profissional de um referido curso técnico. Isto se aproxima da avaliação realizada por Manacorda (1990) em sua obra “O Princípio Educativo em Gramsci”, na qual aponta que teria sido através da experiência cultural e política que Gramsci via na ciência uma perspectiva para o futuro, além do que o faz pensar no trabalho e na ciência como os elementos que mais têm contribuído para o avanço da humanidade.

Faz-se importante lembrar que a dualidade do Ensino Médio, tão enfatizada nos debates da educação profissional no Brasil, tem mostrado que o Ensino Médio profissionalizante, ou, ensino técnico de nível médio, de algum modo, sempre priorizou

a ciência no seu aspecto instrumental e, para a educação geral ou propedêutica os fundamentos da ciência. Isso nos permite afirmar que para a educação de base sólida, de cultura geral, a ciência sempre foi considerada como eixo fundamental. O problema está em ser dada a alguns e negada a outros.

Portanto, ao defenderem que o Ensino Médio deveria recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) entendem que a ciência se converte em potência material no processo de produção. Assim, o horizonte do Ensino Médio integrado seria o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, rompendo com o mero adestramento das técnicas produtivas para a exigência do mercado.

Mais do que isto, uma formação integrada que tenha como horizonte a possibilidade de o Ensino Médio preparar o educando para o exercício de uma profissão técnica não pode deixar de considerar a presença da ciência e da tecnologia (juntamente com suas contradições) no mundo do trabalho. Pois a ciência e a tecnologia, vistas em seu aspecto genérico enquanto formas de aperfeiçoamento do conhecimento humano da natureza em proveito da melhoria das condições de vida da humanidade, aparecem como um elemento fundamental ao aperfeiçoamento da própria força produtiva humana, como condição de extensão elaborada das habilidades humanas neste processo de transformação dos elementos da natureza em arte humana. A crítica intelectualizada a esta questão da ciência e da tecnologia enfatiza que, no modo de produção capitalista, a ciência e a tecnologia estão voltadas para benefício e melhoria das condições de vida apenas de uma minoria da totalidade da população mundial.

Diante desta contradição, Silva e Colontonio (2008) afirmam que o Ensino Médio integrado, ao possibilitar uma educação como formação científica e tecnológica, a partir do trabalho, poderia

[...] propiciar uma educação capaz de contemplar os elementos de mediação que explicam a prática produtiva, na medida em que propicia a compreensão dos princípios e fundamentos da atividade produtiva, por exemplo, ao propiciar o entendimento que a tecnologia não contém em si apenas uma dimensão técnica, mas é marcada pela relação social que lhe dá origem e a converte, em nossa sociedade, em elemento de dominação. (SILVA e COLONTONIO, 2008, p.5)

Diante disso, é preciso ainda considerar que, em Gramsci, o tratamento dado a estes eixos – trabalho, cultura, ciência – aponta para uma integração plena, onde cada eixo implica necessariamente a incorporação dos outros. Por isso, a indissociabilidade entre ciência, cultura e trabalho é necessária, em toda proposta pedagógica que pretende uma formação unitária.

Na análise da reforma curricular é preciso considerar, ainda, que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação mediado pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas (SILVA, 2008, p. 33).

Contudo, ainda há limites na forma como as escolas têm pensando a integração curricular entre a educação básica e a educação profissional. Entre os principais limites aparecem aqueles que evidenciam as “disputas territoriais” do espaço escolar, onde a questão curricular propriamente acaba ficando em segundo plano, bem como o fato de haver certa apropriação formal das proposições da reforma curricular por parte de algumas escolas, sem que o conteúdo propriamente dito da proposta seja efetivamente aplicado em sua prática pedagógica.

A defesa e a discussão conceitual e epistemológica de um Ensino Médio integrado, que efetivamente se articule aos interesses dos trabalhadores, vêm sendo realizada, no campo da educação, no Brasil, por diversos autores. Com pontos divergentes ou

convergentes, estes autores têm defendido um Ensino Médio que articule ciência, cultura e trabalho como eixos estruturantes da organização curricular. Porém, ainda é preciso avançar no processo de construção, elaboração e aplicação de currículo, efetivamente, integrado.⁶

O Ensino Médio para a EJA: Um olhar sobre o PROEJA

O Proeja – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, configura-se como uma proposta inédita no Brasil, no sentido da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à formação profissional. Seus objetivos são de inclusão social por meio da capacitação para o trabalho acompanhada de elevação da escolaridade.

O Proeja foi instituído pelo Decreto nº. 5840, de 13 de julho de 2006, e constitui-se em uma ampliação do Decreto nº. 5.478 de 24 de junho de 2005. Neste primeiro Decreto, o Programa restringia-se ao âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica. Já o Decreto 5.840/06 permite que o Proeja seja ofertado por instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema S.

Os princípios que norteiam o Proeja estão elencados no Documento Base (BRASIL, 2007) e se constituem como marco conceitual que fundamenta o Programa, além de tratar das questões operacionais, tendo em vista sua implementação. Sem a intenção de apresentar a completude desse Documento, apresentamos o que

6 Essa discussão é realizada, de forma mais ampliada, na dissertação de mestrado. CORSO, Angela M. As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização. PPGE. UFPR, 2009.

consideramos essencial para o escopo do presente texto, com ênfase para os princípios que consolidam e fundamentam o Programa.

O estudo do documento que orienta uma proposta educacional, ou uma política educacional é importante, pois permite elucidar as intenções explícitas ou não explícitas nas propostas oficiais. Porém, devemos elucidar que poderá haver um distanciamento entre o discurso oficial e sua incorporação pelas instituições escolares,

Na análise da reforma curricular é preciso considerar, ainda, que ela é resultado das relações entre uma determinada concepção de currículo e um projeto de formação mediados pelas relações de poder que se estabelecem no processo de constituição das proposições, bem como na forma com que passam a ser incorporadas pelas escolas. (SILVA, 2008, p. 33)

Para análise do documento oficial do PROEJA, faz-se necessário explicitar que o PROEJA tem, primeiramente, seus fundamentos expostos em um Documento Nacional, chamado de Documento Base, produzido pela SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), MEC. Posteriormente, com base nesse documento de âmbito federal, o Estado do Paraná elaborou um Documento, que chamou de Documento Orientador.

O discurso associado à política de implantação do PROEJA, no estado do Paraná, buscou na categoria “trabalho” a possibilidade de superar a dualidade entre a formação específica e a formação geral, deslocando o foco de uma formação voltada ao *mercado de trabalho* - uma educação voltada à formação da mão de obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos (NOSELLA, 2002) – para uma perspectiva de formação integrada, voltada para o *mundo do trabalho* – entendendo o mundo do trabalho como a relação social fundamental em dada sociedade, a qual não se reduz meramente à ocupação, tarefa empregatícia,

mas, ao mesmo tempo não as exclui, abarcando, assim, o conjunto das relações produtivas e culturais (FRIGOTTO, 2002)⁷.

O Documento Base coloca que a formação do sujeito inserido no PROEJA também não se restringe ao mundo do trabalho: “(...) a formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele” (BRASIL, 2006, p. 25). Mas, sem rigor conceitual e sem nenhuma explicação do que isto significa, tais posições ficam fragilizadas e podem ser interpretadas de diversos sentidos, ou, ainda, apenas reproduzidas nas propostas sem nenhuma interpretação.

Também fica evidente que a proposta pedagógica do PROEJA foi orientada em uma concepção que define o trabalho como princípio educativo e se constitui como fundamental, quando se objetiva um ensino que, ao articular o trabalho, a ciência e a cultura como conceitos estruturantes desta proposta de ensino, possibilita a integração entre teoria-prática e entre formação profissional e a educação básica. Portanto, é um indicativo de positividade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O Documento Orientador, já na sua apresentação, diz assumir o PROEJA “com o compromisso de oferecer uma educação profissional que toma o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica levando em conta as diferentes contradições que o processo produtivo contemporâneo traz para a formação humana” (PARANÁ, 2007, p.4).

O Ensino Médio Integrado traz para o aluno da EJA, um diferencial porque favorece uma formação mais completa, à medida que propõe a integração entre a formação geral e específica. Pois, o sistema de ensino brasileiro foi historicamente marcado

⁷ Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui, tanto as atividades materiais, produtivas como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida (CIAVATTA, 2005, p.90).

pela dualidade curricular, como destacamos no primeiro capítulo. Também, porque a EJA, historicamente, foi marcada por políticas de formação aligeiradas, ora voltada por formações rápidas, para atender o mercado de trabalho, e/ou ora voltada a programas de alfabetização.

Bernardim e Jorge (2012), em pesquisa realizada sobre o PROEJA, no estado do Paraná, afirmam que, na primeira etapa da implantação, as principais fragilidades desse programa estão na evasão escolar e na dificuldade de formar novas turmas. Sobre a evasão do PROEJA, destaca-se a dissertação de Adriana Almeida (2008) “Um estudo do e no processo de Implantação no Estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão”.

Com algumas ressalvas, é possível tratar o PROEJA como uma possibilidade de uma formação mais completa para os alunos jovens e adultos trabalhadores, mas o futuro dessa política pública ainda é algo a ser investigado, pois dependerá do acompanhamento permanente da sua oferta, de modo a garantir que essa vise atender aos interesses da classe trabalhadora, que historicamente fora marginalizada das propostas educacionais de escolarização.

O Ensino Médio Noturno

Buscamos, neste espaço, problematizar algumas questões próprias do Ensino Médio noturno nas escolas públicas brasileiras, identificando possíveis hipóteses e/ou desafios a serem enfrentados. Para isso, recorreremos às Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) e em alguns autores que tem se dedicado à pesquisa sobre o ensino noturno.

De acordo com censo escolar – Inep, 2008, o número de matrículas no Ensino Médio, em 2008, no Brasil é de 8.366.100 alunos; destes, 3.452.090 estudam no período noturno. Esse dado, por si só, já justifica a necessidade de políticas e propostas específicas para atender às particularidades do aluno que frequenta a escola noturna.

Outro dado significativo refere-se à trajetória escolar do aluno do noturno, pois boa parte deles apresenta um percurso escolar irregular, marcado por várias interrupções e/ou reprovações. A pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011) com 245 alunos de Ensino Médio, mostra que 56% dos jovens estão acima daquela idade que seria esperada para esse nível de ensino (15 a 17 anos). Que 43,7% dos jovens já haviam sido reprovados pelo menos uma vez e que 27,3% já tinham interrompido a vida escola em algum momento.

Entre as discussões sobre o perfil do aluno noturno, cabe destacar a pesquisa realizada por Souza e Oliveira (2008) em oito estados de todas as regiões do país (MS, MG, PA, PB, RN, RS, SC e SP), acerca do Ensino Médio noturno. Os dados revelam que esse nível de ensino, realizado no período noturno, tem atendido diferentes alunos. Em especial, aqueles que a principal atividade/responsabilidade é a escola e aqueles que, antes de serem estudantes, são trabalhadores ou buscam, de imediato, ingressar no mercado de trabalho. “(...) Dessa diferenciação, não deveria decorrer qualquer interpretação que indique uma valorização diferente, por parte dos alunos, da escolarização, mas sim especificidades nas relações estabelecidas com a escola” (OLIVEIRA e SOUZA, 2008, p.3). Contudo,

É que eventuais menções a trabalhadores-estudantes são feitas no sentido de apontar a necessidade de compreensão dos vínculos frágeis que estes usualmente estabelecem com o processo de escolarização. 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. (OLIVEIRA e SOUZA, 2008, p.3)

Portanto, políticas ou propostas que transformam o ensino noturno em mero atendimento ao aluno trabalhador, sem dispensar um tratamento adequado a essa condição, podem

mascarar práticas de ensino empobrecidas e mais frágeis aos alunos do noturno. Considerando que, os determinantes da escolha pelo turno noturno pode não ser unicamente a conciliação entre o tempo de trabalho e escola, pois muitos jovens procuram o Ensino Médio noturno por terem idade mais avançada, depois de reprovações ou interrupções. Muitos estão desempregados, procurando um trabalho e outros nunca trabalharam, mas podem ver na escola uma ferramenta importante para inserção no mercado de trabalho, através da possibilidade de estágios e da certificação. Dessa maneira: “[...] A escola noturna não é lugar só de alunos trabalhadores, no sentido de que estão todos eles empregados ou inseridos em ocupação econômica ativa, mas é uma escola de alunos de origem trabalhadora” (OLIVEIRA, 2004, p. 168).

Reconhecer isso é importante quando constatamos que, historicamente, a escola secundária foi organizada para atender a classe média e a elite, tendo como principal referência o ingresso à educação superior.

Oliveira (2004) aponta ainda algumas fragilidades do período noturno, como: ausência de serviços de apoio pedagógico, como a biblioteca escolar e laboratórios no turno da noite, gestão escolar centrada no diurno e vespertino, ficando nas mãos do vice-diretor ou diretor auxiliar a gestão do noturno. Os professores já estão no segundo ou terceiro turno de trabalho, muitos em outra escola ou em outra atividade profissional e os alunos também chegam mais cansados à escola, vindos de outros turnos de trabalho. Os alunos que trabalham dispõem de pouco tempo para se dedicarem às tarefas de estudos e pesquisas fora do horário que estão na escola e não dispõem de recursos para acesso aos meios eletrônicos (computadores e internet em suas residências).

Com base nesses estudos, é possível aferir que o Ensino Médio noturno está sendo ministrado com menos rigor, com um funcionamento mais precário, se comparado com o turno diurno, portanto, mais suscetível a estratégias de burla das exigências

legais, tais como redução do tempo de aula, em especial, no primeiro e último horário, sob a justificativa do fato de atender o aluno trabalhador que chega na escola cansado de sua jornada diária. As aulas, quase sempre, ministradas com menos motivação pelos professores, que também já vêm de uma jornada de trabalho em outras escolas, ou ainda de outras profissões que conciliam com a docência no noturno, como forma de complementar a renda ou exercer a profissão. Os programas escolares são, de certa forma, inadequados às necessidades do jovem ou adulto que frequenta a escola noturna e, para vencê-lo, apenas reduz-se os processos de ensino-aprendizagem, diminui-se o currículo escolar e facilitam-se os processos avaliativos. A escola fecha os olhos para o aluno que não aprende, para o aluno que não tem interesse pelo currículo escolar. Com base nessas fragilidades do Ensino Médio noturno, Oliveira (2004) afirma que este se caracteriza como um arremedo, uma cópia malfeita do ensino realizado no período diurno.

Embora alguns dilemas enfrentados pelo Ensino Médio não se restrinjam ao Ensino Médio noturno, a precariedade desse turno expressa de forma significativa os problemas que têm afetado as instituições, num momento histórico de profundas mudanças sociais, culturais e econômicas, em especial, pela crise do trabalho, como vimos no segundo capítulo.

A forma como a escola está organizada e estruturada, representa “um tempo lógico-pedagógico completamente defasado da temporalidade da vida imposta pelo mundo atual, acelerado”. (FONTE e LIMA, 2011, p.73). E, ainda, o programa escolar é feito para um aluno que não existe, ou seja, há um descompasso considerável entre o programa oficial e o que efetivamente é realizado na escola, como afirma Dubet (1997, p. 225) – “O programa é de uma ambição considerável e não se pode realizá-lo materialmente”.

Então, é necessário investimento em programas para alunos reais, onde o aluno possa obter resultados mais satisfatórios, que possa aprender coisas importantes sobre a vida cotidiana e as práticas

de trabalho, cultura, ciência e tecnologia, que possa significar e/ou resignificar a vida contemporânea. Para isso, o conteúdo escolar precisa ser significativo para o aluno.

Nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2012) há a indicação de um currículo menos engessado, que atenda as diversidades culturais e a variedade de interesses e motivação dos alunos, pela multiplicidade de trajetórias possíveis de serem construídas nas práticas formativas do Ensino Médio.

Há, em suma, nas DCNEM (2012), uma indicação de que a escola precisa reconhecer a diversidade que caracteriza a escola e os alunos do ensino noturno para, em seguida, adequar suas práticas à proposta pedagógica definida para esse sujeito escolar e suas singularidades.

Considerando, portanto, a situação e as circunstâncias de vida do estudantes trabalhadores do Ensino Médio noturno, cabe indicar e possibilitar formas de oferta e organização que sejam adequadas às condições desses educandos, de modo a permitir seu efetivo acesso, permanência e sucesso nos estudos desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p. 16)

Nas DCNEM (2012), também encontramos a indicação de que o aluno da escola noturna, com sua marca de interrupção escolar e reprovação, ainda acreditam no valor da escolarização como uma forma de melhorar suas condições de vida social e econômica, ampliar sua cultura e, também, como espaço importante de socialização.

Para afirmar esse papel da escola, é preciso compreender que a escola pode ser um espaço importante de mudança. Contudo, para isso, o currículo escolar precisa ter um sentido para o aluno. Pois, como diz Charlot, aprender é mudar. “(...) Se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida. Pelo menos um pouco. E

se eu estiver aprendendo coisas que não tem nenhum sentido, não estou aprendendo e, por isso, vou esquecê-las depois da prova". (CHARLOT, 2005.p. 71)

Na pesquisa realizada por Leão, Dayrell e Reis (2011) aparecem na fala dos alunos, sujeitos da pesquisa, a falta de adequação da escola em relação à realidade dos alunos e suas necessidades. Em especial, quando os alunos tratam do horário de entrada na aula, a qual expressa um conflito muito comum nas escolas noturnas. Outro aspecto muito mencionado, uma das principais reclamações, era sobre a ausência da direção escolar no turno noturno e da falta de flexibilidade e de diálogo da direção com relação aos alunos.

Já na pesquisa realizada por Krawczyk (2004, p.113), em 18 instituições de Ensino Médio de três estados brasileiros (Pernambuco, Ceará e Paraná) sobre as reformas estaduais, foi possível verificar alguns aspectos no imaginário social dos docentes com relação ao ensino noturno. Quando os professores se referem à especificidade do ensino noturno, reduzem esse fato a uma "adaptação" em seu planejamento, com menos atividades e conteúdos. Ou, tendo como referência o diurno, procuram trabalhar da mesma forma no ensino noturno e justificam que muitos alunos utilizam o trabalho como desculpa para o professor facilitar a avaliação.

Para a autora, nos dois tipos de procedimento, o estudante do noturno sai prejudicado, ou pela degradação do curso, ou pela negação da singularidade dos alunos.

Interessante notar que a percepção dos alunos sobre os professores nessa pesquisa, assemelha-se àquela que estes têm deles. Ou seja, reconhecem as condições adversas de trabalho do professor no turno noturno, quando afirmam que os professores chegam à escola cansados, com menos paciência, pois já trabalharam durante o dia todo. Mas, ao lado dos depoimentos que frisavam a desmotivação dos professores, os jovens ressaltaram a centralidade dos professores nas suas experiências escolares.

Tais ideias demonstram a existência de um movimento que reconhece os problemas da escola noturna, a necessidade de contemplar nas políticas educacionais e nas propostas das escolas a especificidade do turno noturno, em especial, pela caracterização do jovem e adulto que frequenta essa escola, sem cair em práticas escolares de facilitação e aligeiramento, como se constituiu historicamente o Ensino Médio noturno. Contudo, se a escola noturna não for transformada, reorganizada, e continuar fechando os olhos para os problemas já levantados, continuará, como disse Oliveira (2004, p.176), “um arremedo do diurno”. Uma escola pobre para a população mais pobre, que impede que os jovens que nela se inserem possam conciliar a necessidade da sobrevivência com o desejo de frequentar a escola, aprender e prosseguir nos processos formativos.

Com base nos dilemas da escola noturna, o desafio está na garantia de um Ensino Médio público, que vá além da oferta de vagas, quer dizer, que seu currículo escolar dê conta de uma sólida formação humana para os jovens e adultos que estão frequentando a escola noturna.

(...) aluno da escola pública noturna tem direito a uma educação formal em pé de igualdade com o aluno da escola matutina e/ou vespertina, sem *a priorismos* cujas únicas justificativas sejam a idealização do perfil do estudante e a preguiça em pensar que um novo Ensino Médio noturno (no qual ser trabalhador, dona de casa, mãe solteira, aluno “indisciplinado”, pobre etc. não justifique a má qualidade e nem a irresponsabilidade dos profissionais e das instituições) é possível. (COSTA, et al, 2010, p. 9)

Portanto, é necessário e urgente pensar um currículo escolar para o Ensino Médio noturno e um modo de organizá-lo que não venha a negar essa concepção e superar as fragilidades já mencionadas.

O Ensino Médio em Bloco: como possível enfrentamento dos problemas da escola noturna

As tentativas de promover modificações no ensino noturno não promoveram as mudanças desejadas. Mas, há uma consciência crescente da importância de adequar a escola e seu currículo, para garantir uma formação mais ampla para jovens e adultos da escola noturna.

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011), com base nos dados do IBGE (2010), especificamente em relação ao Ensino Médio, o número de estudantes da etapa é atualmente, da ordem de 8,3 milhões. A taxa de aprovação no Ensino Médio brasileiro é de 72,6%, enquanto as taxas de reprovação e de abandono são, respectivamente, de 13,1% e de 14,3% (INEP, 2009). Essas taxas diferem de região para região e entre as zonas urbana e rural. Há, também, uma diferença significativa entre as escolas privadas e públicas. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (de 15 a 17 anos) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 anos ainda não está matriculada no Ensino Médio.

Para Gregório (2004), adotar um regime de organização semestral propiciaria ao trabalhador adequar seu currículo às suas condições de trabalho, e a escola poderia receber alunos no início e no meio do ano, o que estimularia o retorno mais breve daqueles que abandonaram a escola ou reprovaram.

Com base nessas justificativas, no ano de 2009, a proposta de um Ensino Médio organizado por Blocos, no estado do Paraná, entrou em vigor através da Resolução nº 5590/2008 da Secretaria de Estado da Educação (SEED). A organização em blocos era optativa, e, em tese, representava o melhor caminho para o problema de evasão e repetência, como explica Machado (s/a, p. 06):

O Ensino Médio Bloco pretende diminuir o índice de evasão e repetência por meio da redução das disciplinas anuais, pois acreditam que dessa forma haverá dedicação do discente a um número menor de disciplinas, aumentando assim o índice de aprovação; as aulas concentradas em cada Bloco proporcionará maior contato entre professor e estudantes, como consequência o professor poderá acompanhar o desempenho e a vida escolar desses; e, caso o discente interrompa seus estudos, terá garantido o Bloco que obteve êxito, podendo retomá-los em outro semestre, assim não perderá o ano letivo e evitará o abandono e evasão escolar.

Conforme o documento oficial, ou seja, o parecer que orienta sobre o Ensino Médio por Blocos no estado do Paraná, as escolas que optaram por esse modelo, deveriam organizar o número de turmas em números pares, pois as disciplinas são divididas em dois blocos (bloco 1 e bloco 2), conseqüentemente, enquanto uma turma estuda o bloco 1, a outra o bloco 2 e, ao final do semestre elas inverteriam os blocos, conforme mostra a tabela abaixo:

TABELA 1 - MATRIZ DO ENSINO MÉDIO POR BLOCOS

| Bloco 1 | H. A . | Bloco 2 | H. A . |
|----------------------|-----------|----------------------|-----------|
| BIOLOGIA | 04 | ARTE | 04 |
| ED FÍSICA | 04 | FÍSICA | 04 |
| FILOSOFIA | 03 | GEOGRAFIA | 04 |
| HISTÓRIA | 04 | MATEMÁTICA | 06 |
| LEM | 04 | SOCIOLOGIA | 03 |
| LÍNGUA PORTUGUESA | 06 | QUÍMICA | 04 |
| Total semanal | 25 | Total semanal | 25 |

FONTES: PARANÁ (2013)

A partir da organização curricular em blocos, o aluno que reprova ou evade, pode recuperar o bloco que não teve aprovação ou que abandonou. Assim, realiza apenas o bloco pendente. A carga horária é a mesma, as disciplinas são as mesmas, há a mesma exigência de frequência e a mesma média para aprovação do Ensino Médio “regular”.

O Paraná apresenta o Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de inovação para o Programa Ensino Médio Inovador, lançado pelo Ministério da Educação em 2009.⁸ O Paraná aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador e apresentou como proposta a ampliação da carga horária através da oferta de atividades complementares em quatro áreas do conhecimento (definidas na proposta). Essas atividades seriam realizadas no contraturno como complementação curricular e somente os estabelecimentos que haviam optado pela organização por blocos poderiam participar do programa Ensino Médio Inovador.

A organização por bloco de conteúdo pode trazer mudanças importantes na prática educativa. Podemos citar, com base em observações realizadas no contexto escolar, alguns elementos que traduzem a positividade dessa forma de organização curricular (SANTOS e CORSO, 2013).

- Planejamento integrado do bloco;
- Escolha do bloco por parte do aluno;
- Conselho de classe com número menor de professores;
- Professor trabalha com um número menor de turmas;
- Outra relação com o tempo e o estudo;
- Maior proximidade aluno-professor;
- Dinamicidade do/no processo de ensino e aprendizagem;
- Direito ao aproveitamento de estudos semestrais e continuidade dos estudos;
- Sequência ao conteúdo, menos interrupções e intervalos longos entre uma aula e outra.

Ao lado da positividade dessa forma de organização, destacam-se algumas fragilidades ou dificuldades. São essas:

8 Trata-se de um programa do governo federal que oferece apoio técnico e financeiro a redes estaduais de ensino para o desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do Ensino Médio público, como ampliação da jornada escolar e reorganização da proposta pedagógica.

- Transferências e adaptações;
- Falta de estrutura (laboratórios) para tornar as aulas mais dinâmicas;
- Rotatividade dos professores que pode dificultar os trabalhos semestrais;
- Formação dos professores, pedagogos e funcionários para uma nova forma de organização do currículo;
- Falta de integração entre as disciplinas.

Pelo resultado da pesquisa, realizada por Santos e Corso (2013), a proposta de organização do Ensino Médio por Blocos Semestrais de Disciplinas constitui-se numa medida que favorece a permanência do aluno na escola, considerando que o aluno que reprova ou evade não perde o ano todo. Pode melhorar a qualidade do ensino, pois os próprios professores atuantes na escola-campo demonstraram significativa satisfação com o rendimento dos alunos. Embora esses tenham relatado sentir dificuldades, no início da implantação da proposta, a maioria dos docentes mencionaram pontos positivos, expressando que sentem mais facilidade no trabalho em sala de aula. Segundo eles, é possível dar sequência ao conteúdo, sem interrupções por questões de feriados e recessos, ou mesmo pela distância entre uma e outra aula, devido à carga horária. O contato mais frequente entre o professor e seus alunos também favorece a aprendizagem, é possível diagnosticar melhor a necessidade de cada aluno.

Mas com base na frágil e incipiente produção acadêmica sobre o Ensino Médio em bloco e nos dados oficiais sobre a referida proposta para o estado do Paraná, pode-se, ainda que com muita cautela, aferir que a proposta inicial de implantar modificações no Ensino Médio noturno a partir de um tratamento adequado às suas necessidades não aconteceu, pois a proposta de organização ocorreu de forma simultânea nos dois turnos na maioria das escolas que adotaram o Ensino Médio por bloco. Com isso, a proposta que

deveria ser criada para diminuir o abandono e a reprovação, em especial, do Ensino Médio noturno, acabou, a nosso ver, prendendo a singularidade do ensino diurno.

Nisto, a própria DCNEM (2012) orienta que a escola deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, mediante diferentes formas de oferta e organização, podendo se organizar em períodos anuais escolares, no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, conforme prevê o artigo 14, em seus artigos III e IV.

III - o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias;

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. (BRASIL, 2012, p.5)

Contudo, ainda não é possível dizer se as modificações promovidas pelo Ensino Médio em bloco promoveram as mudanças desejadas, pois a proposta é muito recente para avaliar se atuou de forma efetiva nos problemas e dilemas do Ensino Médio, em especial, no sucesso escolar do aluno. Mas, há uma consciência crescente da importância de adequar a escola e seu currículo, para garantir uma formação mais ampla para jovens e adultos da escola noturna e, também, indicativos que o Ensino Médio por blocos poderia ser o início dessa caminhada.

Síntese do capítulo

Pela LDB 9394/1996, o Ensino Médio se caracteriza como última etapa da educação básica, com três anos, no mínimo, de duração e, tem como finalidade a preparação básica para o trabalho e para a cidadania. Compreendida nesses termos, tratamos, neste capítulo, das formas possíveis de organização curricular desse nível de ensino, destacando suas possibilidades e limites diante dos impasses da escola de Ensino Médio.

Até aqui, foram considerados alguns desafios desse nível de ensino, priorizando em especial os pressupostos básicos do Ensino Médio integrado, e do seu desdobramento na modalidade de jovens e adultos. Também, neste capítulo, tratamos, ainda que brevemente, das particularidades do Ensino Médio noturno, e seus principais problemas e possibilidades, em especial, a forma de organização do Ensino Médio por blocos de conteúdos.

Não negamos, de forma alguma, que a problemática do Ensino Médio esteja ligada às práticas escolares, mas, também, não consideramos como resultado exclusivo desta, pois esses problemas foram produzidos na e pela sociedade, da qual a escola faz parte. Da mesma maneira, não podemos afirmar que essa ou outra forma de organização curricular seja o melhor ou único caminho a ser trilhado para reduzir ou acabar com as problemáticas do Ensino Médio. Até porque algumas não são exclusivas da escola de Ensino Médio, ou da escola noturna, mas sim, são problemáticas da Educação Brasileira, portanto, mais complexas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. **Um estudo do e no processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná: problematizandoas causas da evasão.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná. 114f. Curitiba, 2009.

ANDERY, M. A. P. (et al). **Para compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. São Paulo: EDUC, 1999.

BERNARDINI, M. L.; JORGE, M. C. **A implantação do proeja no paraná: análise a partir da percepção de alunos e professores**. ANPED, 2012. Disponível:http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_de_Pessoas_Jovens_e_Adultas/Trabalho/06_44_46_396-6609-1-PB.pdf

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei n 9394/96. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL, **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n 2208, de 17 de abril de 1997**. Brasília, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 03 jul 2013.

BRASIL, Ministério da Educação/Câmara da Educação Básica. **Parecer n 15 de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf Acesso em: 03 jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Presidência da Republica. *Decreto* n 5840 de 13 de julho de 2006 institui o **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei no. 11741 – de 16/07/2008 – Altera dispositivos da LDBEN no. 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. DF: Brasília, 2008.

BRASIL. Emenda Constitucional de no. 59. **Prevê obrigatoriedade do ensino de 4 a17 anos e amplia a abrangência dos programas suplementares**. DF: Brasília, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer nº 05/2011. Brasília, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.

BRASIL, **Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em: 03 jul 2013.

Clavatta, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Clavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

Charlot, B. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização. Questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Costa, D. M. **O Ensino Médio noturno e o mundo do trabalho: rasura e permanência (1971-1996)**. Polyphonia, v. 21/1, jan./jun. 2010. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/16306/9937.

Dubet, F. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**. Revista Brasileira de Educação. Nº5, 1997. Disponível em http://educacao.fcc.org.br/scielo.php?pid=S141324781997000200018&script=sci_arttext

Frigotto, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. IN: **Trabalho e conhecimento: dilema na educação do trabalhador**/Carlos Minayo Gomes...[et al.]. São Paulo: Cortez, 2002.

Frigotto, G.; C. M. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: Frigotto, Gaudêncio e Clavatta, Maria.

Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho./ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FONTES, D. C.; LIMA, V, A. **A escola segundo alunos do Ensino Médio de Porto Velho – RO.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 15, número 1, janeiro/junho de 2011: 71-79. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/08.pdf>

GREGÓRIO, J. **Ensino Médio:** construção política e ensino noturno. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **Ensino Médio: Ciência Cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org). **Ensino Médio: Ciência Cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. **Jovens olhares sobre a escola de Ensino Médio.** Cad. Cedes, Campinas, vol 31. Nº 84. P.254-273, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a06v31n84.pdf>

LIMA, M. N. de. **O caráter coletivo do desenvolvimento de competências e as possibilidades da relação entre trabalho educação e escola.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do paraná. Curitiba.

MACHADO, T. V. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná:** análise sobre os tempos escolares. Disponível e <http://www.uel.br/projetos/lenpes/pages/arquivos/aMACHADO%20Tatiane%20Vanessa.pdf>. Acesso em 14/04/2013

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. trad. Por Willian Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, K. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital: crítica da economia política**. 2.ed. Vol. I (1983), Vol. II (1985). São Paulo: Abril Cultural. (Coleção Os economistas).

MELO, S. D. G. Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e educação profissional. In: **29ª Reunião anual da ANPEd: Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos**. Caxambú/ MG, 2006.

NOSELLA, P. Trabalho e Educação. In: **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. Carlos Minayo Gomes ... [et al.] – 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

OLIVEIRA, D. A. de. **A recente expansão da educação básica no Brasil e suas consequências para o Ensino Médio noturno**. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. MEC/ SEMTEC, 2004.

PARANÁ. SEED/DET. **Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos**, 2007. (Documento Orientador). 1ª versão.

_____. **A inovação do Ensino Médio**. Resumo da proposta elaborado pela Equipe de Legislação e Ensino do Departamento de Educação Básica (DEB/SEED), 2009. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/resumo_proposta_em_blocos.pdf. Acesso em 11/10/2012.

_____. **Resolução 5590/2008**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, 2008. Disponível em http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/res5590_2008_emblocos.pdf. Acesso em 11/10/2012.

RAMOS, M. N. O “novo” Ensino Médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, maio/ago, 2003.

RAMOS, M. N. **O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura**. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho.*/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. dos; CORSO, A. M. **O Ensino Médio por blocos semestrais: percursos e percalços no processo de implantação**. Seped, Unicentro/Irati, 2013. Disponível em: <http://anais.unicentro.br/seped/pdf/ivv4n1/43.pdf>

SAVIANI, D. **A nova lei da educação, LDB trajetória, limites e perspectivas**. – 11. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008. – (Coleção educação contemporânea)

PARANÁ, Matriz única. SEED, 2013. Disponível em: http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/ens%20medio%20blocos/resumo_proposta_em_blocos.pdf Acesso em 03 fev. 2013.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. M. **O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do Ensino Médio integrado**. In: *O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construção a partir da implantação na rede pública estadual*. Paraná: SEED, 2008.



SILVA, M. R. da. **Tecnologia, Trabalho e Formação na reforma curricular do Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a07.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2013.

SILVA, M. R. da. O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. In: **Portal EM diálogo – Ensino Médio**. Rede de universidades EMdiálogo UFF, UFMG, UFC, UFPA, UFAM, UFSM, UnB, UFPR. 2013. Disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>. Acesso em: 19 jun. 2013.



Capítulo 4

A prática pedagógica no Ensino Médio e formação para a autonomia

Formação para a autonomia e educação contra a barbárie

Uma das preocupações da educação escolar é preparar o aluno para a sociedade em que vivemos; o que pode se resumir a preparar para o trabalho, e no Ensino Médio isto não é diferente. Mas qual a função social do Ensino Médio em uma visão emancipatória? Preparar pessoas para questionarem o mundo e não se adaptarem às regras de condutas gerais, dentre elas, as regras de conduta no mercado de trabalho?

Consideramos que a educação é o processo de produção de uma consciência verdadeira, uma consciência emancipada, e a

democracia efetiva só pode ser contemplada em uma sociedade de pessoas emancipadas. Conforme Adorno (2006), em relação ao tema da emancipação, é preciso levar em conta que a organização mundial⁹ em que vivemos converteu-se em ideologia, que exerce uma pressão exacerbada sobre as pessoas, uma influência bem mais forte do que a da educação escolar, por exemplo. Consideramos que a educação, em nossa sociedade capitalista, torna-se um conceito dialético: formar para emancipação e adaptação ao mesmo tempo. Mas que equilíbrio é necessário para a educação atual?

O processo de adaptação está bastante presente na sociedade e, em alguns momentos, impõe-se de modo até mesmo doloroso (ADORNO, 2006). Qual adolescente gosta de sair da cama às 6 horas da manhã para ir à escola de Ensino Médio? Este é um processo natural? Não. Neste contexto, a sociedade altamente industrializada, conforme nos alerta Marcuse (1973), já impõe às pessoas, desde cedo, o ritmo acelerado do trabalho capitalista, para citar apenas um exemplo. Já outros exemplos de formas de adaptação são os horários rigorosos para entrada e saída da escola, acompanhada inclusive de sinal semelhante ao das fábricas; regras rigorosas de utilização de uniforme, filas para formação de turmas antes da entrada nas salas, entre outras questões que estão presentes na escola, com o intuito de preparar o indivíduo à adaptação ao sistema capitalista, principalmente ao mercado de trabalho.

Já para uma educação escolar voltada à emancipação do sujeito, a tarefa urgente é fortalecer a resistência e possibilitar a emancipação. O sujeito emancipado será capaz, então, de fazer uma

⁹ A organização mundial refere-se ao capitalismo. Para Marx (1984), no capitalismo, o trabalho passou a ter uma dimensão de alienação que o torna uma mercadoria e, o próprio homem tem um valor de troca, à medida que não trabalha, perde sua existência. Marcuse (1973) alerta que a sociedade industrial desenvolvida distingue-se das etapas anteriores, menos desenvolvidas, por conquistar as forças sociais pela tecnologia muito mais do que pelo terror. O progresso da ciência e tecnologia fascina os homens de tal forma que, segundo Marcuse (1973), leva a “uma etapa mais progressiva de alienação” (p.31) e revela “um dos aspectos mais perturbadores da civilização industrial desenvolvida: o caráter racional de sua irracionalidade” (p.29).

crítica a este sistema imposto, pois, a faculdade de pensar não está ligada apenas ao raciocínio lógico, mas corresponde à capacidade de realizar experiências; fortalecer a imaginação e possibilitar a individuação, processo em que o indivíduo se enxerga como sujeito único (ADORNO, 2006). É importante destacar que esta individualização não significa individualismo e meritocracia, antes, sim, possibilidade de romper com a lógica neoliberal¹⁰ do sistema capitalista, com destaque para a questão da responsabilização dos indivíduos.

Uma educação para a emancipação, segundo Adorno (2006, p.125), torna-se processo de formação, pois possibilita a elaboração de uma subjetividade autônoma, que significa “o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não-participação”. A subjetividade autônoma é importante para contrapor-se ao poder cego dos coletivos, que é o perigo mais importante a ser enfrentado para que Auschwitz¹¹ não se repita, em que pese ponderar que são extremamente limitadas as condições para mudar os pressupostos sociais e políticos, as condições objetivas, que geram acontecimentos como Auschwitz.

Por isso, as tentativas de oposição são direcionadas para o lado subjetivo, no sentido de investir na formação da subjetividade

10 “O termo liberalismo é utilizado em três sentidos: como concepção do mundo ou filosofia centrada no indivíduo; como teoria política que se preocupa com as origens e a natureza do poder: como teoria econômica organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista” (BIANCHETTI, 1996, p.44-45). Estes aspectos constituem modelos de sociedade que, na realidade histórico-social, articulam-se de diferentes maneiras e renascem como neoliberalismo na década de 1940 com o objetivo de combate às teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-estar social. A adoção destas teses tem início, porém, na década de 70. A ideologia neoliberal quer nos fazer crer que não há outra saída para a humanidade senão curvar-se às leis de mercado (BIANCHETTI, 1996).

11 Theodor W. Adorno dedicou-se a analisar as causas que levaram a Alemanha culta e esclarecida a gerar Adolf Hitler que, a partir de 1940, construiu vários campos de concentração e um campo de extermínio no território dos municípios de Auschwitz e Birkenau, na Polônia ocupada. Auschwitz II (Birkenau) era um campo de extermínio e Auschwitz III (Monowitz) foi utilizado como campo de trabalho escravo pela empresa IG Farben.

autônoma e, por isso, é de extrema importância à formação desta pela via da educação, logo, “[...] a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 2006, p. 119), do contrário será semiformação que, “[...] seria a forma social da subjetividade determinada nos termos do capital. É meio para o capital, e simultaneamente, como expressão de uma contradição, sujeito gerador e transformador do capital” (MAAR, 2003, p. 467).

Adorno (2006) também alerta que a formação da subjetividade autônoma pela via da educação dificulta-se diante de um papel que ela tem desempenhado: a severidade. Nesta perspectiva, a educação não deve premiar a dor e reprimir o medo; estas duas questões combinadas têm efeitos devastadores na mente humana.

Esta análise de Adorno (2006, p. 130) possibilita perceber seu alerta de que a falta de subjetividade autônoma tornou Auschwitz real e possibilita a sua repetição a qualquer momento, haja vista que um sujeito que não tem autonomia torna-se facilmente manipulador, dotado de uma consciência coisificada: “[...] No começo, as pessoas desse tipo se tornam, por assim dizer, iguais a coisas. Em seguida, na medida em que conseguem, tornam os outros iguais a coisas [...]”.

Outra importante constatação é:

[...] será difícil evitar o reaparecimento de assassinos de gabinete, por mais abrangentes que sejam as medidas educacionais. Mas que haja pessoas que, em posições subalternas, enquanto serviçais, façam coisas que perpetuam sua própria servidão, tornando-se indignas; que continue a haver Bogers e Kaduks¹², contra isto é possível empreender algo mediante a educação e o esclarecimento (ADORNO, 2006, p. 138).

12 Adorno cita Bogers e Kaduks se referindo a Wilhelm Boger e Oswald Kaduk (apelidado pelos prisioneiros de “Satanás de Auschwitz”) que ingressaram voluntariamente na SS (Schutzstaffel – Seção de Segurança), juntamente com outros. Estes foram julgados, com outros 20 ex-guardas do campo de extermínio nazista, em 1963 e nenhum dos réus demonstrou qualquer tipo de arrependimento diante do tribunal. Em 1965 o juiz proclamou 17 condenações e 3 absolvições (MAREK, s.d).

Destaca-se, portanto, o papel da escola na formação dos indivíduos, porque a função social da escola se estabelece em formar “homens e mulheres capazes de exercer plenamente a sua cidadania” (SOUZA *et al*, 2005, p. 2), e a forma que estas instituições organizam o conhecimento, os métodos, o tempo e o espaço, bem como as formas de avaliação são cruciais para determinar o tipo de formação que o indivíduo terá acesso. Esta organização do trabalho pedagógico na escola perpassa pelo planejamento, currículo e avaliação, por outro lado, depende das políticas públicas no que se refere ao modo de organização tanto no sistema/ redes de ensino como na escola e na sala de aula, especificamente.

Abordaremos, a seguir, primeiramente as possibilidades de organização de um trabalho pedagógico para emancipação dos sujeitos presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), depois indicaremos reflexões sobre a possibilidade desta organização na escola de Ensino Médio.

A prática pedagógica no Ensino Médio: possibilidade da emancipação do sujeito expressa nas políticas públicas atuais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 2012) estabelecem que a prática pedagógica neste nível de ensino deve levar em conta, o trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, bem como os direitos humanos e a sustentabilidade socioambiental como princípios norteadores. Faremos uma discussão de cada princípio no intuito de sinalizar possibilidades para a organização do trabalho pedagógico para a docência no Ensino Médio, que busque a emancipação dos sujeitos.

O momento presente, em termos de legislação para o Ensino Médio, possibilita o planejamento e execução de um trabalho pedagógico fundamentado na autonomia dos indivíduos, uma vez que propõe a integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia. Esta integração solicita a contextualização histórica relacionada com a contemporaneidade, isto, se de fato aplicado nas escolas, possibilitará, conforme nos indica Ramos (2005), a compreensão da realidade e da própria ciência na sua historicidade.

Por este prisma, conhecimentos gerais e profissionais formam uma unidade epistemológica, distinguindo-se apenas metodologicamente. Desta forma, nenhum conhecimento é só geral ou específico, pois ciência, trabalho, cultura e tecnologia estão integrados (RAMOS, 2005). Se esta integração for indissociável, poderemos constituir um trabalho pedagógico histórico e dialético, como exemplifica Ramos (2005, p. 121):

[...] o conceito de pH⁸ foi formulado a partir de um tratamento matemático da teoria ácido-base utilizando-se a função logarítmica. O logarítmo, portanto, antes de ser fundamentado para o conceito de pH, é um conceito matemático apropriado com finalidades específicas. Além disto o conceito de pH, ao tempo em que é utilizado em técnicas de medida do índice de acidez de soluções, tem um sentido na formação crítica de cidadãos, à medida que sua compreensão possibilita decidir, por exemplo, sobre a pertinência ou não de se ingerir um alimento ácido, ou de se comprar um produto fora do prazo de validade, dentre outras situações. No caso das Ciências sociais, pode-se ensinar História Política, por exemplo, por um sequenciamento de fatos ou partindo-se da reflexão sobre o mundo contemporâneo, de suas características produtivas e culturais, chegar ao conhecimento da História sincrônica e diacronicamente.

Na organização formal do currículo, os conceitos ao estarem relacionados interdisciplinarmente contribuirão para a compreensão do processo histórico-social da produção de conhecimento (RAMOS, 2005). Mas o que entendemos por interdisciplinaridade?

Para Santomé (1998, p. 55), “[...] disciplina é uma maneira de organizar e delimitar um território de trabalho, de concentrar a pesquisa e as experiências dentro de um determinado ângulo de visão”. Desde o século XIX, aparece a necessidade de diferenciação dos conhecimentos em disciplinas específicas e autônomas, devido à especialização, vinculada a transformação social nos países europeus, surgiu desta maneira “o conceito de disciplina com um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos”. (SANTOMÉ, 1998, p. 56)

A interação entre as disciplinas pode ser promovida pelas influências espaciais, temporais, econômicas, demográficas, de demandas sociais, epistemológicas, de disputas e rivalidades entre determinadas disciplinas, da necessidade de prestígio e de desenvolvimento da ciência, o que, para Santomé (1998, p. 65) a “[...] interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam cada sociedade. [...]”.

Existem alguns passos que costumam estar presentes em uma intervenção interdisciplinar, conforme Klein (1990, p. 188-189) citado por Santomé (1998, p. 65), podem ser utilizados na escola no momento de planejamento de aulas interdisciplinares:

1. a) Definir o problema (interrogação, tópico, questão).
- b) Determinar os conhecimentos necessários, inclusive as disciplinas representativas e com necessidade de consulta, bem como de modelos mais relevantes, tradições, bibliografia.
- c) Desenvolver um marco integrador e as questões a serem pesquisadas.
2. a) Especificar os estudos ou pesquisas concretas que devem ser empreendidos.
- b) Reunir todos os conhecimentos atuais e buscar nova informação.
- c) Resolver os conflitos entre diferentes disciplinas implicadas, tratando de trabalhar com um vocabulário comum e em equipe.

d) construir e manter a comunicação através de técnicas integradoras (encontros e intercâmbios, interações frequentes, etc).

3. a) comparar todas as contribuições e avaliar sua adequação, relevância e adaptabilidade.

b) Integrar os dados obtidos individualmente para determinar um modelo coerente e relevante.

c) Ratificar ou não a solução ou resposta oferecida.

d) Decidir sobre o futuro da tarefa, bem como sobre a equipe de trabalho.

Estas sugestões se integram de igual modo à questão do princípio pedagógico da pesquisa, pois sugerem que o processo de interdisciplinaridade se inicie de um problema na direção da construção/reconstrução de um conhecimento, conforme discutiremos a seguir.

Pesquisa pode ser entendida como processo de produção de conhecimento e/ou como um procedimento de aprendizagem, sendo parte de todo processo de reconstrução de conhecimento; atualmente, há uma maior tendência em reconstruir do que construir um conhecimento (DEMO, 2005).

Na escola, ao trabalharmos com pesquisa, retomamos o conhecimento disponível e reconstruímos, mas de que forma? São dois extremos que sugerimos deixar de lado: o não diretivismo exacerbado, que sugere propor uma pesquisa em que o aluno não tem base para realizá-la. E, por outro lado, trabalhar com a pura e simples reprodução do conhecimento por meio da pesquisa, o caso dos fichamentos de livros, e o grande dilema do “copia e cola” da internet.

Consideramos importante trabalhar no Ensino Médio com os critérios formais e políticos de demarcação científica (DEMO, 2005), para levar o aluno a conhecer os textos científicos e, também, iniciar a produção de alguns deles. O contato com os mais variados tipos de textos científicos: monografias, dissertações, teses, artigos,

livros, possibilitarão aos alunos perceber que existem normas de produção destes textos, e que estas normas deverão ser utilizadas na produção de seus trabalhos escolares. É o momento de iniciar o trabalho com as normas da ABNT, bem como exigir, de acordo com este nível de escolaridade, produções de texto que apresentem critérios formais como coerência, sistematicidade e consistência. Aos poucos, também, que apresentem discutibilidade, para que em estudos posteriores alcancem originalidade em seus textos.

Para Demo (2005, p. 45), coerência é ausência de contradição em um texto com fundamentos bem elaborados no trabalho pedagógico que tem a pesquisa como princípio. A exigência da elaboração de textos coerentes não fica a cargo somente do professor de língua portuguesa, mas de todos os professores. Este processo exige que a metodologia não esteja centrada no ensino, mas no ensino/aprendizagem. É uma mudança cultural que necessita deste “espírito de pesquisador” também no professor. Conhecimentos prontos e acabados dificultam a inserção da pesquisa. A pesquisa como princípio pedagógico exige indagações, problematizações, questionamentos.

Outro critério a ser trabalhado na construção de textos e pesquisas no Ensino Médio é a sistematicidade que “[...] significa o esforço de dar conta do tema amplamente, sem exigirmos que se esgote [...]” (DEMO, 2005, p. 45). O início de uma pesquisa exige esta sistematização para que o aluno conheça parte do que está disponível em nossa sociedade e possa fazer suas apropriações e criações gradativas. Podemos criar o gosto pela busca do conhecimento como forma de responder às lacunas da vida.

A consistência é outro critério importante a ser trabalhado no Ensino Médio, pois se refere à capacidade de contra-argumentação (DEMO, 2005), e assim, o aluno neste nível de escolaridade, aprende a elaborar argumentações passíveis de contra argumentações, passíveis, portanto, de discussão. É um caminho para o aprendizado do exercício da cidadania plena e para que em estudos posteriores (ou

mesmo no Ensino Médio) desenvolvam a capacidade de construir conhecimentos com originalidade, ou seja, com a capacidade de interpretação; com objetivação, esforço de tratar a realidade como ela é e com discutibilidade, um texto aberto à discussão de outros sujeitos(DEMO, 2005).

Além da formação para a utilização dos critérios formais do conhecimento científico, o espaço no Ensino Médio pode ser mediado pelas reflexões sobre “a quem serve a ciência?”. É importante levar os alunos a pensarem sobre a relevância social de determinados conhecimentos científicos determinados pelo mercado capitalista. Atualmente temos ciência e tecnologia para alimentar toda a população mundial, porém, o que determina que muitos sejam assolados pela fome?

Outro quesito exigido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) é trabalhar com os direitos humanos como conceito norteador das discussões em todas as disciplinas. Segundo a Declaração Mundial dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, isto inclui o direito à vida, à liberdade (de locomoção e residência, de opinião e expressão), à segurança pessoal, à privacidade, direito a uma nacionalidade, a constituir família, direito de acesso ao serviço público, ao trabalho e lazer, e de participar da vida cultural da comunidade, dentre outras questões pormenorizadas no referido documento.

Essas ideias de direitos humanos nasceram do ideário pós 2º Guerra Mundial, pois havia uma vontade mundial de reconstrução do sentimento de humanidade, de “[...] fazer florescer a esperança nos campos minados pela barbárie” (SENADO FEDERAL, 2008, p.8), porém é preciso refletir que depois disto vieram:

[...] tantas outras guerras: Vietnam, Kosovo, Bósnia, Afeganistão, Iraque... Vieram repetidos conflitos étnicos. Vieram milhões de refugiados, com seus esqueletos expostos pela inanição. Vieram, anos a fio, todos os tipos

de segregação, racial, social, política, de gênero... Vieram as guerras civis não declaradas, com milhões de vítimas da violência, urbana e rural. Veio a fome, que mutila, hoje, um bilhão de seres humanos em todo o planeta. Vieram tantos muros, reais e virtuais, a separar dois mundos, um além dos limites do supérfluo, outro muito aquém do necessário. Vieram os “condomínios”, individuais ou coletivos, com todo o aparato de segurança, a demarcar até onde podem chegar os excluídos, muitas vezes pela loteria da própria vida. Vieram, enfim, quem sabe, os limites entre os quem têm, e os que não têm, de fato, direitos humanos, na sua plenitude. (SENADO FEDERAL, 2008, p.8)

Dessa forma, trabalhar com os direitos humanos como princípio norteador no Ensino Médio se faz e muito necessário, a Declaração Mundial dos Direitos Humanos se mostra extremamente atual, mesmo já passados mais de 60 anos de sua elaboração, e precisa ser conhecida e estudada pelos nossos jovens no Brasil.

Porém, mais do que apenas trabalhar estes documentos, precisamos ensinar o jovem a viver democraticamente e exercer seus direitos e deveres de cidadania, sem esquecer de localizá-los neste sistema extremamente desigual, de uma sociedade dividida em classes sociais, que dificulta a vivência dos direitos humanos de forma plena em nome de mais valia e lucro. Como já afirmou Karl Marx (1989d, p.7):

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Temos poucas chances de mudar as questões objetivas da sociedade capitalista e, por isso, é necessário investir na formação do sujeito autônomo, investir na subjetividade, como nos ensinou Adorno (2006).

Especificamente no Ensino Médio é possível levar os alunos a refletirem sobre a humanidade e seus direitos nas questões do

dia a dia da escola, em que muitas barbáries também acontecem e é contra elas que podemos empreender algo mediante a educação. Portanto:

Por mais 'neutra' que possa parecer uma disciplina como a matemática, por exemplo, não é enxertando questões sociais nos exemplos de problemas matemáticos, como muitos acreditam, que se proporcionará um aprendizado mais crítico. A matemática continuará contribuindo para inibir o espírito crítico se continuar sendo ensinada de maneira 'bancária' (FREIRE, 1975), em que as regras e algoritmos são memorizadas sem nenhum questionamento ou descoberta por parte do educando, ou seja, se os conhecimentos forem apenas 'revelados' pelo professor, e aceitos passivamente pelo aluno. [...] A criança que hoje é levada a aceitar passivamente um algoritmo ou uma regra sem compreender seu funcionamento, com base apenas na autoridade do professor ou da escola, tenderá a ser o mesmo indivíduo que, na vida adulta, aceitará preconceitos e injustiças sociais, também passivamente, sem perguntar seu significado e razão de ser. (PARO, 2011, p. 492-493)

Precisamos de mudanças na estrutura didática de nossas escolas, os professores precisam agir democraticamente para ensinar democracia e direitos humanos, pois professores ensinam pelo exemplo, chega de barbáries em nossas escolas, chega de autoritarismo e aulas repetitivas, fadadas ao fracasso, eis o grande desafio do Ensino Médio: atrair a atenção, o interesse e a motivação do jovem por esta escola.

Dentre estas mudanças, a sustentabilidade socioambiental é colocada pelas DCNEM (BRASIL, 2012) como meta universal, de modo que, a partir de 1992, o discurso sobre o desenvolvimento sustentável se propaga no Brasil e no mundo, pois o sistema capitalista precisou buscar formas de continuar existindo sem destruir a própria existência humana no planeta e este discurso se propalou em nossos documentos educacionais. Nesse sentido, as

diretrizes retomaram essa discussão e incluiu a sustentabilidade socioambiental como discussão necessária no núcleo da organização curricular.

O trabalho pedagógico envolvendo a sustentabilidade socioambiental, como propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, indica o debate no âmbito escolar sobre a relação do meio ambiente com a vida comunitária, por isso o conceito “sustentabilidade socioambiental”, que pode ser interpretado nos termos da educação ambiental crítica como “concepção político-pedagógica de maior complexidade baseada nos valores da diversidade cultural, da autonomia política e da democracia participativa. E para expressar esses valores e resistência, vale-se da expressão sociedades sustentáveis como caminho alternativo” (LIMA, 2009, p. 161).

Vale ressaltar que, com a mesma expressão “sustentabilidade socioambiental” pode-se defender um discurso de desenvolvimento sustentável que, nos termos capitalistas, significa desenvolvimento para produção de mercadorias e que, em nome disso, é preciso buscar formas dos recursos continuarem existindo, não porque o ser humano precisa da natureza e faz parte dela, mas porque o capitalismo precisa continuar produzindo.

Pelo fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apresentarem o trabalho como princípio educativo como forma de compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, levantamos como hipóteses que as sociedades sustentáveis, como caminho alternativo, podem abranger uma sociedade inclusive fora dos termos do capital, por que não?

Consideramos, como já apresentado no primeiro capítulo, que o trabalho é uma atividade especificamente humana com uma dupla dimensão: ontológica, ou seja, de criação da vida humana e histórica. Devido a sua característica ontológica, em uma sociedade genérica, o trabalho constitui-se de um princípio educativo.

Vimos também que, na forma social do capitalismo, o trabalho tornou-se mercadoria e o trabalhador não é dono do produto do seu trabalho, ou seja, na sociedade capitalista o trabalhador realiza um trabalho alienado. Assim, o trabalho pode permanecer no capitalismo como princípio educativo? No sistema capitalista quando o trabalhador percebe que é explorado, a própria condição de exploração o educa, porém propicia a emancipação ou simplesmente a adaptação? Se o trabalho como princípio educativo não é possível no capitalismo, qual é o sentido da tentativa da escola recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho?

Marx (1989b; 1989c) discorre ora sobre o trabalho na sua dimensão ontológica, ora como instrumento de alienação no capitalismo. Ao realizar uma atividade vital consciente, o homem se distingue dos animais e torna-se um ser genérico, dessa forma sua atividade é livre, referindo-se à dimensão ontológica. Mas o trabalho alienado transforma a atividade vital do homem em simples meio de existência, o que é referente à dimensão histórica específica do capitalismo: a alienação (MARX 1989a; 1989b; 1989c).

Mészáros (2005) ao discutir os limites da educação e da emancipação humana no capitalismo, comenta que, em Marx, encontramos na fonte de todas as variedades de alienação a historicamente revelada alienação do trabalho. No entanto, para o autor é pelo próprio trabalho que se abre a possibilidade de uma transformação das nossas condições de existência. Nesse sentido, apesar de compreender que uma mudança só é possível com um processo revolucionário, tenta resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho e suas possibilidades emancipatórias. Isto nos permite aferir que Mészáros percebe a contradição da categoria trabalho e a dimensão do trabalho como princípio educativo.

Para Gramsci (2001), a escola reflete a divisão do trabalho que existe na sociedade capitalista, porém acredita que se a escola

integrar ciência, cultura e trabalho em uma escola unitária, a crise da divisão do trabalho intelectual e manual poderá ser amenizada.

Concordamos com Aranha (2005, p.95) que, ao analisar as representações da categoria trabalho, afirma que o trabalho “por ser uma atividade que permite a construção, a reconstrução e a autoconstrução permanente, o trabalho é tido como um princípio educativo, formativo do sujeito, do ser social”. No entanto, pode conter duas dimensões, uma construtora, emancipadora, voltada para a produção de coisas, satisfação de necessidades humanas, bem como para a criação e transformação de si e do seu meio. E, outra dimensão alienante, opressora, alheio ao trabalhador que se vê numa condição de não poder intervir, dominar e reconhecer-se nos produtos de seu trabalho.

Também, Ramos (2004) considera o trabalho em seu duplo sentido. Primeiro, o seu sentido ontológico, que permite ao homem se relacionar com a natureza, produzir sua existência e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento. Segundo, no seu sentido histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado e em forma específica da produção da existência humana no capitalismo:

O trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona como os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana -, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva. (RAMOS, 2004, p.42)

É importante reconhecer as contradições da categoria trabalho na sociedade capitalista, no entanto, não deixamos de considerar o trabalho como princípio educativo pelo entendimento que, o trabalho é princípio educativo porque mesmo sobre o

capitalismo, ele tende a revolucionar permanentemente os meios de produção e esta utopia é que nos faz acreditar na formação pela via da escolarização no Ensino Médio.

Ciavatta (2004, p.121), ao reconhecer a centralidade do trabalho na produção da vida humana, ou ainda, como necessidade humana, afirma que a “[...] centralidade do trabalho tem uma dimensão ontológica, fundamental, criadora de vida, cultura, conhecimento, e uma dimensão histórica em tensão permanente na vida social”.

Entretanto, ao tratar do seu objeto de estudo, neste caso, os trabalhadores das fábricas no início do séc. XX, a autora mostra alguns limites a dimensão ontológica do trabalho no modo de produção capitalista. Dito de outro modo, o trabalho pode ser ou não educativo dependendo das condições em que se processa:

O fato, porém, é que a indústria moderna vai colocar o trabalhador no interior de uma produção que incorpora a alta ciência ao mesmo tempo em que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples operador da máquina. O parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixa, se quer, o conhecimento gerado em nível dos ofícios da produção artesanal, que, apesar de poder ser um conhecimento bem menos complexo, é global (CIAVATTA, 2004, p. 127).

Fundamentalmente, em vários trabalhos, Frigotto procura mostrar o trabalho na sua dimensão criadora da vida humana. Para o autor, o trabalho, em seu sentido de produção de bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida humana. Contraditoriamente, o autor vai mostrar que, no capitalismo, tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos. Sua centralidade fundamental transforma-se em valor de troca com o fim de gerar mais lucro ou mais capital (FRIGOTTO, 2002). Como consequência, a compreensão de que o trabalho é a relação social

fundamental que define o modo de existência do ser humano, o qual permite o homem produzir permanentemente sua existência, não desaparece com o modo de produção capitalista, mas, nele, é incorporado o elemento de exploração e alienação do ser humano, o que impõe limites ao princípio educativo do trabalho.

Frigotto e Ciavatta não negam o caráter polêmico da categoria trabalho em nossa atualidade, haja vista que o avanço da ciência micro-tecnológica promoveu, em grande medida, uma remodelação do processo produtivo na contemporaneidade. Mas, estas mudanças, no modo de ação dos trabalhadores dentro da fábrica perante as novas máquinas automatizadas, não são suficientes para retirar a categoria trabalho da centralidade do modo de produção capitalista, o qual, mesmo fenomenologicamente modificado, continua a ter na extração de mais valia do trabalhador o seu fundamento:

A centralidade do trabalho está sendo contestada nas novas formas de exploração da massa trabalhadora, (...) mas o trabalho, como atividade fundamental de produção de conhecimentos, de cultura, de aperfeiçoamento e de sobrevivência do ser humano, continua presente como sempre esteve na história da humanidade. É uma atividade que transcende as limitações próprias do gênero humano e os limites de seu contexto de vida. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p.16)

Dessa forma, é de extrema importância a tentativa da escola de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho de forma histórica, para que o aluno, no Ensino Médio, entenda as dimensões do trabalho em diferentes sociedades e momentos históricos, e que entenda também a forma social do trabalho no capitalismo. Portanto, trabalhar com o princípio educativo do trabalho é muito mais do que preparar para o mercado de trabalho, é possibilitar uma reflexão a partir da história, sobre o momento atual de organização do trabalho na sociedade brasileira e no mundo, bem como despertar a possibilidade de educar-se pelo e no processo de trabalho.

A prática pedagógica no Ensino Médio e a organização do trabalho pedagógico na escola de forma coletiva

Tendo em vista a complexidade da tarefa de educar para formar sujeitos emancipados, e para dar conta de todos estes desafios expostos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nos propõe, consideramos que o planejamento coletivo do trabalho pedagógico é imprescindível, pois planejar implica “[...] que se tenha clareza de onde se quer chegar; que se consiga dimensionar a que distância se está desse ponto de chegada; e que se defina o que se deve fazer para diminuir essa distância”. (SOUZA, *et al*, p. 1)

Esse planejamento na escola depende de uma organização coletiva tanto do Projeto Político Pedagógico, como do planejamento de ensino especificamente, e de outras ações para intervenção pedagógica. O currículo e a avaliação dependem do planejamento, por conseguinte estes três eixos na escola precisam estar integrados: planejamento, currículo e avaliação.

O planejamento educacional é, em grande medida, orientado pela ação curricular (SOUZA *et al*, 2005). Mas, de que forma o currículo pode possibilitar a emancipação dos sujeitos conforme estamos defendendo até aqui? Historicamente, qual o papel do currículo?

No início do século XX, os estudos sobre o currículo estavam guiados pela ideia de eficiência no ensino, preocupando-se em prever a forma ideal de organização do conhecimento na escola, “viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência” (MOREIRA; SILVA, 1994). Nesse período, duas grandes tendências de organização do currículo são observadas, a primeira é representada pelos trabalhos de Dewey, o que, no Brasil, ficou

conhecido como escolanovismo; e a segunda representada por Bobbitt, denominada de tecnicismo no Brasil (MOREIRA; SILVA, 1994). Ambas, “procuraram adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista que se consolidava” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 11).

Concordamos com Forquin (1993, p.14) de que, a adaptação da escola e do currículo à ordem social vigente acontece porque a educação do tipo escolar “supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações” (FORQUIN, 1993, p. 14). Logo a educação não transmite a cultura, antes, algo da cultura, e, a cada geração, partes inteiras da cultura desaparecem da memória escolar (FORQUIN, 1993).

Segundo Moreira e Silva (1994), no final dos anos cinquenta, alguns intelectuais passaram a ver a escola como instrumento de conservação social, pois não promovia ascensão e até para as crianças da elite era tradicional, opressiva, castradora, violenta e irrelevante. Segundo estes intelectuais, seriam necessárias a transformação e democratização da instituição escolar ou, então, sua abolição precisava acontecer.

Em 1973, após a conferência na Universidade de Rochester, duas grandes correntes de estudo do currículo surgiram, uma delas fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, vendo a escola como um sistema de reprodução e produção (MOREIRA; SILVA, 1994), por isso:

As interpretações feitas sobre a escola eram claramente diferentes das de Taylor e dos “experts” em currículo preocupados com eficiência. Contudo essas escolas eram ainda vistas desta forma: elas tomavam um input (os alunos) e os processavam eficientemente (através de um currículo oculto) e os transformavam em agentes de uma força de trabalho desigual e altamente estratificada (output). Assim, o papel principal da escola estava no ensino de uma consciência ideológica que ajudava a reproduzir a divisão do trabalho na sociedade. Esta interpretação estava correta em certa medida, mas

deixava sem solução dois problemas. Como isso era obtido? Isso era tudo que as escolas faziam? (APPLE, 2002, p. 36).

Assumimos que o currículo, na sociedade capitalista, comporta a adaptação e emancipação ao mesmo tempo (SILVA, 2008) e, por isso, ao planejar a atividade curricular em direção à emancipação precisamos “problematizar o modo como as relações de poder e dominação vão sendo institucionalizadas, bem como as possibilidades de se implementar resistência a elas” (SOUZA, et al, 2005, p.12). A escola pode tornar-se, deste modo, um espaço de resistência por excelência!

Ao planejar o currículo, voltado para a emancipação, precisamos pensar formas de organização do conhecimento, do tempo, do espaço, dos sujeitos que possibilite a efetiva concretização deste planejamento, isto inclui metodologias de ensino/ aprendizagem, bem como formas de avaliação que se mostrem emancipatórias.

No que se refere às metodologias de ensino, destacam-se aquelas em que o professor não seja o centro do processo pedagógico, antes sim, que seja o organizador do ensino/aprendizagem. Essa organização pode prever formas de aulas que não impliquem apenas em exposições, mas que possibilitem ao aluno questionar, participar, pesquisar.

Em relação à avaliação, é necessário ultrapassar a mera averiguação e tornar-se diagnóstico para o planejamento (SOUZA et al, 2005). O processo de avaliação não desvincula-se do processo ensino/aprendizagem, mas em nosso entendimento faz parte dele, é por isso formativo.

O planejamento, o currículo e avaliação não são neutros, pelo contrário, definem os rumos de uma escola, definem o sujeito que queremos formar. A função social da escola, voltada para a necessária emancipação do sujeito, exige um planejamento coletivo do trabalho pedagógico, em busca de constantes melhorias e inovações.

Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentamos uma discussão centrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a possibilidade que este documento apresenta de formar sujeitos emancipados, por defender a integração necessária entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; o trabalho como princípio educativo; a sustentabilidade socioambiental e os direitos humanos como discussões balizadoras da organização curricular, e a pesquisa como princípio pedagógico.

Diante do exposto pelas Diretrizes para o Ensino Médio, apresentamos alguns elementos para pensar sobre a organização do trabalho pedagógico neste nível de ensino, com ênfase no planejamento coletivo, no currículo baseado em uma concepção crítica e a avaliação centrada na emancipação.

Referências

- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
- BOURDIEU, P. **A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº02, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília, 2012.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: IBPEX, 2005.

FOURQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GRAMSCI, A. **Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. In: _____ **Cadernos do Cárcere**. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. *Educ. Pesqui.* [online]. 2009, vol.35, n.1, pp. 145-163. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a10v35n1.pdf> Acesso em 27 jun 2013.

MAAR, W. L. Adorno, **semiformação e educação**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2013.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional**. 4.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MAREK, M. **Calendário histórico 1963: Começa “Julgamento de Auschwitz”**. Disponível em: <<http://www.dw-world.de/dw/article/0,,708064,00.html>>. Acesso em: 12 maio de 2009.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Lisboa: edições 70, 1989a. Primeiro Manuscrito.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Lisboa: edições 70, 1989b. Segundo Manuscrito.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. Lisboa: edições 70, 1989c. Terceiro Manuscrito.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. São Paulo: Abril Cultural, 1989d. (Col. Os Pensadores).

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. da. **Currículo cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 03 jun 2013.

PARO, V. H. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto alegre. ARTMED, 1998.

SENADO FEDERAL, **Senador Pedro Simon. Declaração Universal dos Direitos Humanos: ideal de justiça, caminho da paz**. SECRETARIA ESPECIAL DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/senadores/Senador/psimon/separatas/declaracao.pdf> Acesso em 27 jun 2013.

SOUZA, A. R. de, *et al.* **Planejamento e trabalho coletivo.** Universidade Federal do Paraná, Pró-Reitoria de Graduação e Ensino Profissionalizante, Centro Interdisciplinar de Formação Continuada de Professores; Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005. (Planejamento e trabalho coletivo; 2)

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008



Considerações finais

A função social da escola de Ensino Médio perpassa a discussão neste material, pois o cenário atual da política educacional para o Ensino Médio aponta para uma escola com inúmeros desafios, como o enfrentamento à identidade do Ensino Médio, a tensão entre a formação geral e a formação profissional, a expansão da matrícula nos últimos anos, a evasão e reprovação, as diferentes formas de organização e a crise com a escola noturna. Aliada a estes, a sociedade capitalista sob a qual estamos assentados, apresenta o desemprego estrutural, avassalador, como desafio para a organização política e social. Dessa forma, nos resta indagar: Ensino Médio para quê e para quem?

Olhando para a história, explicamos a dualidade curricular presente nesse nível de ensino no transcurso das reformas implantadas da história da educação brasileira. Atribuímos à dualidade curricular como categoria explicativa, pois,

historicamente constituíram-se duas redes, uma profissional e outra de educação geral, para atender às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

A Lei 9394/96 apresenta o Ensino Médio, como última etapa da educação básica, com o mínimo de três anos de duração e com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparar para o trabalho e para a cidadania. Com isso, aparentemente, parece superar o modelo em vigor, que trazia dois percursos relativos à escolarização. Contudo, a tensão entre a formação básica e a formação profissional perpassa a relação com o mercado de trabalho e o acesso ao ensino superior. Então, mesmo com a desobrigação da profissionalização, o debate com base em uma nova lógica do mercado de trabalho ainda é intenso.

O Ensino Médio se expandiu de forma significativa, mas a evasão escolar se mantém atrelada a diversos motivos, nos grupos sociais menos favorecidos, onde o Ensino Médio, como diz Kraczyk (2011), não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar. Mas, também, pela falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

É necessário repensar a forma de organização da escola de Ensino Médio, centrada no professor e no ensino, e buscar novas formas de organização do planejamento, currículo e avaliação. Nesse sentido, é possível aferir que as DCNEM (2012), no Brasil, corroboram para esta possibilidade de mudança, pois, como destacamos enfaticamente neste material, consideram princípios relevantes para organização do currículo escolar da escola de Ensino Médio.

Pensamos que a escola de Ensino Médio tem uma função social específica de despertar a curiosidade dos alunos e, para isso, adotar a pesquisa como princípio pedagógico é fantástico. Precisamos formar sujeitos que se interessem em pesquisar questões referentes ao seu dia a dia e despertem para continuidade da sua formação.

Vemos, ainda, que a escola de Ensino Médio precisa inovar no trato com as novas tecnologias, exigência esta do mercado de trabalho e da vida social em que as redes sociais tomaram conta das relações sociais e a velocidade do conhecimento dos fatos e descobertas e acessado em um clique. É papel da escola possibilitar uma leitura crítica das informações disponíveis atualmente.

Consideramos que a escola para o jovem é um espaço de convivência e sociabilidade insubstituível e que ambientes adequados para estas vivências são importantes. O espaço físico precisa ser mais convidativo à permanência na escola e a identificar-se com ela.

Outra questão importantíssima é que a legislação atual permite a integração entre Ensino Médio geral e a formação específica para o trabalho, tendo as DCNEM (BRASIL, 2012) um cuidado em destacar que o trabalho tem um princípio educativo. Então, a escola politécnica enunciada por Gramsci tem seus rumos possíveis por meio da nossa legislação em vigor, basta-nos um esforço conjunto para tornar essa escola interessante, no sentido de ser atrativa, mas desinteressada, no intuito de formar o sujeito para a vida no tempo presente e não somente ensinar conteúdos passíveis de aplicação no mercado de trabalho ou para o preparo para uma etapa seguinte.

Nossa proposta foi trazer alguns elementos para discussão sobre o Ensino Médio no Brasil, a partir da história, da política educacional e da realidade social e econômica do país. Sabemos do limite desse material, mas esperamos que esse, oportunamente, possa desafiar ou mobilizar investigações e uma nova prática educativa para o Ensino Médio. Desejamos que a leitura, o debate e o embate teórico-prático com as escolas de Ensino Médio e com os acadêmicos do curso possibilitem ampliar o diálogo e essas nossas primeiras palavras sobre a política do Ensino Médio.

