

JUVENTUDE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS (1971-2017)

YOUTH AND VOCATIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF REFORMS OF HIGH SCHOOL AND NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES (1971-2017)

Salvador Rodrigues de Oliveira¹

Sueli Soares dos Santos Batista²

Resumo: Como tem se dado a construção de reformas educacionais e diretrizes curriculares admitindo-se a relação entre educação e trabalho, à medida que a escolarização tem sido adotada como central nas políticas públicas que visam a inserção social dos jovens? A partir desta questão norteadora, o objetivo deste estudo é aprofundar quanto às concepções das reformas do ensino médio articulado ou não à profissionalização dos jovens. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, constata-se o vigor do dualismo entre o ensino propedêutico e o profissionalizante, sendo a não superação desta dualidade o que tem definido a identidade do ensino médio e os seus limites enquanto possibilidade de escolarização e profissionalização dos jovens. Pode-se compreender que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido para cumprir formalidades de natureza quantitativa e econômica, sem que se tenha enfrentado satisfatoriamente os desafios para promover a emancipação do jovem por meio da educação. Um aspecto revelador desse processo é a permanência de reformas educacionais que priorizam a busca de uma inserção rápida no mercado de trabalho sem que essa inserção se converta em melhores níveis de escolarização dos jovens.

Palavras-chave: Juventude, Educação e Trabalho. Educação Profissional e Tecnológica. Reformas Educacionais. Diretrizes Curriculares.

Abstract: How has the construction of educational reforms and curricular guidelines been taken into account, admitting the relationship between education and work as schooling has been adopted as a central element in public policies that envisage the social insertion of young people? Based on this guiding question, the objective of this study is to deepen the conceptions of the reforms of secondary education articulated or not to the professionalization of young people. From a bibliographical and documentary research, the dualism between propaedeutic and vocational education is verified, and this duality has not been overcome, which has defined the identity of secondary education and its limits as a possibility of schooling and professionalization of young people. It can be understood that changes in educational legislation in recent years have been to fulfill quantitative and economic formalities without the satisfactory challenges of promoting the emancipation of the youth through education satisfactorily. One revealing aspect of this process is the permanence of educational reforms that prioritize the search for a rapid insertion in the labor market without this insertion becoming better levels of schooling of the young.

Keywords: Youth, Education and Work. Professional and Technological Education. Educational Reforms. Curricular Guidelines.

1 INTRODUÇÃO

Embora se possa afirmar que a estrutura e a organização dos sistemas de ensino no Brasil tem se dado em torno de polarizações entre processos de centralização ou de descentralização, de supostas

¹ Doutorando em Engenharia de Produção e Administrador Concursado na Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. E-mail: salvador.r.oliveira@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3248-783X>.

² Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora e pesquisadora do Mestrado Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. E-mail: suelissbatista@uol.com.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8126-9615>.

escolhas entre qualidade de ensino e quantidade da oferta de vagas, e mesmo da dramática relação entre o público e o privado, o fato é que o Estado brasileiro tem se colocado como regulador e mediador dos distintos interesses que se revelam nas tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Essas tensões se tornam crescentes a ponto de se discutir atualmente sobre a amplitude e os limites do estado democrático.

A minimização do Estado, em que se descentralizam responsabilidades, não significa uma menor intervenção governamental na educação. Junto à era das incertezas, no contexto brasileiro se vive o período das diretrizes educacionais que são formuladas e deliberadas pelos conselhos federais e estaduais de educação, tendo havido entre 2016 e 2017 uma Medida Provisória seguida por uma Lei Federal que instituiu uma nova reforma do ensino médio.

Como tem se dado a construção de reformas educacionais e diretrizes curriculares admitindo-se a relação entre educação e trabalho, à medida que a escolarização tem sido adotada como central nas políticas públicas que visam a inserção social dos jovens? Como metodologia de pesquisa, além da revisão bibliográfica, foi realizada pesquisa documental acerca da legislação educacional e das diretrizes curriculares para o ensino médio, a partir dos anos 1970, momento em que a vinculação entre o ensino médio e a profissionalização se tornou obrigatória, sendo esta vinculação um dilema ainda não resolvido.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À FORMAÇÃO TÉCNICA E AS TENTATIVAS DE RESPOSTAS PARA OS DILEMAS DA ESCOLARIZAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOS JOVENS

Na década de 1970, foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei estabelecia que os cursos em nível de 2º grau deveriam, obrigatoriamente, destinar-se a uma habilitação profissional plena ou parcial (a escolha do aluno), visando à superação do dualismo entre formação geral e formação técnica nesse nível de ensino. Essa obrigatoriedade causou bastante resistência de alunos e pais, que priorizavam uma educação propedêutica e também de empresários do ramo educacional.

A educação profissional obrigatoriamente integrada ao ensino médio no Brasil se inicia com a criação da Lei nº 5.692/71, a qual estabelecia que o ensino médio técnico, tinha como alvo solucionar deficiências entre educação e trabalho. A ideia do governo era de aumentar a oferta de ensino técnico profissionalizante e, por outro lado, reprimir o ingresso nos cursos superiores em áreas diversas (BRASIL, 1971).

De acordo com o Art.1º da Lei nº 5.692/71, na época, o ensino de primeiro e segundo graus (atuais ensino fundamental e médio), tinha como objetivo proporcionar formação para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo do educando para o exercício da cidadania. A Lei explicitava que a profissionalização ocorreria desde o primeiro grau (atual ensino fundamental), portanto, essa qualificação profissional estaria prevista de maneira contextualizada e articulada na matriz curricular, a qual concebia uma qualificação específica, sem prejuízo da formação propedêutica (BRASIL, 1971).

Como uma necessidade de modernização da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – a reforma de 1971, assim se fundamenta, segundo o então Ministro da Educação e Cultura (MEC), Jarbas Gonçalves Passarinho, com a seguinte justificativa para tais mudanças:

Não há mais lugar no Brasil de hoje, para o dualismo de uma escola média que leva à Universidade e outra que prepara para a vida. A escola é uma só e deve sempre cumprir essas duas funções, indispensáveis a uma educação verdadeiramente integral (BRASIL, 1971a, p. 18).

Nos argumentos do referido Ministro, uma educação integral significava a formação escolar e profissional aligeiradas, voltadas prévia e plenamente para o desenvolvimento, respondendo às necessidades das empresas públicas e privadas, tendo o ensino médio o caráter de terminalidade:

E como a educação predetermina o desenvolvimento, o abandono do ensino meramente propedêutico, pela adoção de um processo que valorize progressivamente o estudante, dando terminalidade à escola de 2º grau, preparando os técnicos de nível médio de que tem fome a empresa privada como a pública, significa uma revolução, no sentido sociológico do termo: atingir as raízes do progresso, e em curto prazo (BRASIL, 1971a, p. 9).

Segundo Frankfurt (2009), tratava-se de reforma educacional oriunda de:

Um governo com características muito bem determinadas, baseadas no controle e no cerceamento das liberdades individuais. Esse vínculo com o governo totalitário talvez possa justificar as resistências a essa reforma por diversos setores da sociedade, especialmente de intelectuais, contra as determinações aprovadas na Lei 5.692/71 (p. 126).

Ratificando a profissionalização compulsória no 2º grau, a habilitação profissional foi entendida como uma condição resultante do processo de capacitação para uma ocupação técnica de nível médio numa perspectiva tecnicista. Sem que se tenha rompido com esta perspectiva tecnicista, essa profissionalização compulsória caiu por terra com a regulamentação da Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982 (BRASIL, 1982). Para Lira (2009):

No ano de 1982, a ditadura alterou os dispositivos da Lei 5.692/71 referentes à profissionalização do ensino de 2º grau, implicando em algumas mudanças na proposta curricular, dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, voltando a ênfase à formação geral. Pela Lei 7.044/82, a qualificação para o trabalho, antes visada pela Lei 5.692/71, foi substituída pela preparação para o trabalho, um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas retirou, de uma vez por todas, a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, mesmo a tal habilitação básica (p. 7).

Segundo Frigotto (2007), o projeto de governo do Brasil, desde a saída da ditadura militar em 1988, foi de submissão cega aos interesses neoliberais, iniciada no Governo Collor ao aderir aos interesses do capitalismo internacional e ao se submeter ao “Consenso de Washington”. Segundo o autor, esse período correspondente aos anos 1990 ficou caracterizado pelo acirramento da desigualdade social, o que deixou a pirâmide das classes sociais polarizada aos extremos.

O ensino médio, segundo a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 comporta diversas finalidades, mas, essencialmente destina-se a preparar os alunos que nele são inseridos para dar prosseguimento aos seus estudos no ensino superior, sem descuidar da preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996). A legislação educacional brasileira desde a LDB de 1996 apresenta explicitamente maneiras de ministrar os diferentes níveis de educação básica ou superior, cabendo ao ensino médio promover formação geral e preparar o jovem para o exercício profissional. Essa forma articulada de ensino médio e profissionalizante pretendia que o estudante fosse conduzido de uma maneira mais aligeirada para o mundo do trabalho. Esse ensino médio conectado com o profissionalizante, segundo a LDB de 1996, poderia ocorrer no mesmo ambiente físico e ser promovido pela mesma instituição de ensino. No entanto, essa possibilidade ganhou interdições a partir da reforma feita por meio do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012):

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-

tecnológicos, o Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria nº 646/97) vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado. O que ocorreu também por iniciativa do Ministério do Trabalho e Emprego, por meio de sua política de formação profissional (p 25).

O curso técnico modular, de acordo com esse Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, passou a ser oferecido aos jovens e aos adultos trabalhadores, de qualquer nível de escolaridade, tendo como função principal preparar o indivíduo para ocupar postos de trabalho, a partir de ensinamento instrumental, sem preocupação com a articulação entre teoria e prática (BRASIL, 1997). Esse tipo de formação – a ser oferecida na mesma instituição de ensino, ou em instituição diferente do curso de ensino médio, com matrículas diferentes – previa quatro módulos em torno de seis meses. Após a conclusão dos módulos, o estudante teria o direito ao diploma de técnico (BRASIL, 1997).

Para Loponte (2006, 2010), esse modelo de ensino técnico de maneira modular é caracterizado por uma formação fragmentada e descontextualizada, alinhada a mecanismos conservadores e tecnicistas, representados pela lógica do binômio taylorista/fordista de produção. Ainda para a referida autora, a reforma da educação profissional de nível técnico, pelo Decreto nº 2.208/97 foi realizada de maneira impositiva e inflexível, ou seja, não foram aceitas contribuições e nem o posicionamento de professores, gestores da educação e, tampouco dos representantes da sociedade civil. Teve como os maiores empenhados os interesses do capitalismo internacional com vistas à contratação de mão de obra treinada para executar atividades específicas e ocupar postos de trabalho dentro de grandes empresas. A necessidade de mão de obra instruída, para realizar funções rotineiras e mecânicas dentro das organizações, se sobrepôs às finalidades primeiras de uma educação para a emancipação e para a autonomia.

Outro ponto dessa reforma educacional foi a transformação das Escolas Técnicas Federais (ETF) em Centros Federais de Educação Tecnológica. No entanto, o pano de fundo para a realização da tal reforma foi de possibilitar, por intermédio do Programa de Educação Profissional (PROEP), um empréstimo de 500 milhões de dólares junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Assim, a reforma da educação profissional teve como linha mestra o atendimento dos interesses das grandes empresas, visando o capital internacional, reforma essa que já veio predefinida, ou seja, uma receita pronta e imposta por lei, para servir à especulação dos grupos empresariais e econômicos (LOPONTE, 2006, 2010).

Com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, se pôs fim aos cursos técnicos modulares e para cursar o ensino técnico passou a ser necessária somente uma matrícula para os alunos concluintes do ensino fundamental; dessa forma, tornou-se possível cursar o ensino técnico de maneira concomitante e integrada ao ensino médio (BRASIL, 2004). O Decreto nº 5.154/2004, em seu Art. 4º estabelece que a educação profissional técnica de nível médio deve ser desenvolvida levando-se em conta a articulação teórica de conteúdo do ensino médio, ou seja, uma matriz curricular integrada entre formação técnica e de ensino médio (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 4, de 6 de agosto de 2006, destinada à revisão curricular do ensino médio, deu nova redação ao 2º § do Art. 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/1998 alinhando-se à reforma de 2004 (BRASIL, 2006). A orientação definiu a elaboração de uma organização curricular flexível; não estruturada por disciplina; assegurando tratamento interdisciplinar e contextualizado; visando o domínio do conhecimento de Filosofia e Sociologia, domínio este necessário ao exercício da cidadania. Os componentes de história e cultura afro-brasileira e educação ambiental passaram a ser tratados de forma transversal, permeando os demais componentes do currículo (BRASIL, 2006).

Embora considerado um avanço, o Decreto 5.154/2004 e as Resoluções dele resultantes carregam, na sua elaboração e na sua implementação, as contradições sociais e discursivas inerentes às reformas educacionais e às diretrizes curriculares. É o que afirmam Leitão Medeiros, Leite e Pereira (2013) ao entenderem que o currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio

é “[...] um campo discursivo, caracterizado por discursos ainda dispersos em relação à teoria epistemológica e aos documentos oficiais que lhes respaldam” (p.150). Assim, os autores observam impedimentos em relação à constituição da plenitude dos sentidos declarados por tais documentos e teorias frente às constantes ameaças de sentidos dados pelas políticas educacionais anteriores.

Nesse sentido, é possível compreender essas “constantes ameaças de sentidos” como algo inerente à constituição dos sistemas educacionais dentro de uma lógica antidemocrática de organização do Estado que inibe possibilidades com vistas à emancipação e à autonomia. Como considera Silva (2006): “Não basta estar no texto da lei, é necessário que os implementadores estejam imbuídos dos princípios de democratização para que as inovações sejam introduzidas” (p. 374). Modelos tradicionais de concepção e implementação de políticas educacionais além de não permitirem a participação efetiva dos envolvidos no processo educativo, também impedem que a população se sinta capaz de fazer parte do processo decisório, sendo apenas depositária sobre a qual recaem as decisões.

No bojo do que foi proposto pela reforma de 2004, em nome de uma formação profissional compatível com os últimos avanços nos fundamentos científico-tecnológicos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara da Educação Básica (CEB), por meio do Parecer CNE/CEB nº 11/2012, deram origem à Resolução CNE/CEB nº 06/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. A justificativa para essas diretrizes foi a busca por uma formação profissional técnica inovadora, estabelecadora de conexões e meios entre conhecimentos operacionais e conhecimentos conceituais, por meio de articulações propostas para a composição da matriz curricular do curso técnico (BRASIL, 2010, 2012).

De acordo com o Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, a educação profissional técnica de nível médio deve ser ofertada de maneira articulada, podendo ser subsequente, integrada ou concomitante. No entanto, é importante ressaltar que se trata de uma flexibilização para o desenvolvimento do curso técnico de nível médio, com vistas a atender as especificidades do perfil do estudante. Ou seja, a necessidade de ingresso rápido do trabalhador no mercado de trabalho, em caso de desemprego involuntário (BRASIL, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 06/2012, propõe melhorias de qualidade na formação e no desenvolvimento de competências por meio do curso técnico, almejando bem lidar com os avanços na área tecnológica, ocorridos nos últimos anos, sendo oficializada conforme estabelecido no Art. 5º:

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais (BRASIL, 2012).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012, em seu Art. 6º elenca uma série de princípios norteadores, considerados muito importantes para uma formação integral do estudante, como respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; formação de qualidade, realizada de maneira indissociável entre conhecimento teórico e prática social e abordagens de conteúdos de forma interdisciplinar. Assim, prevê um ensino técnico com conteúdos que preparem o indivíduo para a vida cidadã e para a aquisição de novas competências no perfil do profissional técnico, para o atendimento das especificidades técnicas em função dos novos avanços nas dimensões sociais e científico-tecnológicas.

A noção de competências perpassa todo o documento e isso se dá, segundo Cordão (2013), devido à necessidade de se acompanhar os avanços no campo científico-tecnológico, com a formação de um profissional capaz de interagir, refletir e procurar resultados eficientes e eficazes em ambientes cambiantes, caracterizados por incertezas e pela complexidade. Trata-se de uma capacitação profissional que intenta contribuir com os avanços nas áreas científico-tecnológicas, sobretudo, do campo da informática e da microeletrônica. Percebe-se o entendimento dessa formação integral numa perspectiva

emancipatória que, para Cordão (2013) está subsumido ao alinhamento com uma concepção de educação que forme trabalhadores flexíveis e adaptados para as transformações tecnocientíficas.

Ramos (2014), procurando ampliar esta perspectiva, entende que o ensino técnico deve contribuir com a formação dos estudantes para sua inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, ou seja, para adquirir habilidades profissionais e também cooperar com uma formação emancipatória, por meio do conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Segundo Ramos (2014), nesse contexto atual, é essencial que os governos – seja em nível federal, estadual ou municipal – articulem políticas públicas que visem a ampliação da oferta e da qualidade e uma formação integral da educação profissional de nível médio, tendo como propósito promover a inserção dos jovens no mundo do trabalho, especialmente os oriundos de famílias de baixa renda, como forma de aliar desenvolvimento econômico e social com redução das desigualdades sociais.

3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI FEDERAL DE 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

Mais recentemente, saindo da esfera do Ministério da Educação e das discussões e reivindicações dos docentes e pesquisadores da educação, o governo federal elaborou uma medida provisória que, posteriormente, foi aprovada pelo legislativo, alterando significativamente as diretrizes para o ensino médio.

A Lei federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, surgiu inicialmente para a comunidade escolar e para a sociedade em geral no formato de uma medida provisória no final de 2016 (MP 746). Legislando sobre a reforma do ensino médio, essa lei: - alterou as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; - revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Essa lei, na sua formulação, determina que os currículos do ensino médio devem considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Considera-se que aqui há uma abordagem do ensino médio que prioriza a formação integral na perspectiva do indivíduo, do seu projeto de vida e não propriamente num contexto amplo, dialógico e que se constrói na sociedade. A ênfase na formação de subjetividades fica evidente ao se destacar a expressão “aspectos socioemocionais”, sem que haja alguma menção à dimensão sociopolítica da educação.

O Ministério da Educação denominou essa reforma de “novo ensino médio”, por meio da qual espera que haja uma maior aproximação da escola com a realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Defende-se que, com o novo formato, cada um poderá seguir o seu caminho, sua vocação e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho. Além do apelo à trajetória individual, mencionando vocação e sonhos, a reforma não contempla o direito de se preparar para o mundo do trabalho e também para cursar o nível superior, sem dicotomias.

Essa lei representa uma intervenção considerável em contextos educacionais antes mesmo que seja definida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa lei deu uma nova redação para o que se refere à carga horária mínima anual de 800 horas para o ensino fundamental e para o ensino médio. No caso do ensino médio determina que essa carga seja ampliada progressivamente para 1.400 horas devendo os sistemas de ensino oferecerem no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária. Mesmo antes da definição da BNCC, essa lei determina que esse currículo mínimo, de caráter mais geral, não seja mais do que mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio. Isso tem uma implicação direta quanto aos componentes curriculares obrigatórios definidos por essa lei para o ensino médio e que só poderão ser modificados a partir de aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE).

A partir desta lei, tornam-se obrigatórios o ensino da Língua Portuguesa, da Matemática e da Língua Inglesa. Na BNCC serão incluídos, obrigatoriamente, os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia que não aparecem como componentes curriculares, assim como ocorre com Geografia e História, por exemplo, que não são mencionados. Esses antigos componentes curriculares, além de não obrigatórios aparecem diluídos nas áreas do conhecimento e nos “itinerários formativos” a serem ofertados conforme as condições e circunstâncias institucionais e locais.

Ao mesmo tempo em que a reforma dilui disciplinas em áreas do conhecimento e itinerários formativos, abre brechas quanto à formação docente para a formação técnica e profissional, ao permitir que profissionais com notório saber atuem como docentes em instituições de ensino públicas e privadas. Assim, a grande dívida que se tem quanto à formação docente para a educação profissional se mostra distante de uma solução possível. Há que se discutir, neste sentido, a visão superficial de que o profissional capacitado para atuar no mundo do trabalho também está preparado para a docência simplesmente por dominar conteúdos técnicos.

A lei enfatiza áreas do conhecimento e itinerários formativos procurando incorporar ao currículo e à certificação do ensino médio os estudos, vivências e formações experimentais adquiridas no mundo do trabalho e, também, em cursos de aprendizagem profissional, sejam presenciais ou à distância, na busca de um aligeiramento do ensino médio, ou mesmo da incorporação de estratégias que não garantem um maior nível de escolarização, mas, que devem ter impacto na quantidade de jovens concluintes.

As reformas educacionais, impactando sobre a formulação de diretrizes curriculares, são um campo aberto de contradições que buscam ser resolvidas com os sistemas de avaliação. Para Freitas (2003, p.63) a avaliação precisa ser analisada “no contexto das ‘relações’ que ocorrem no interior da sala de aula, da escola e da sociedade”. Estudos apontam que há taxas de evasão elevadas em etapas específicas e, quando se trata do ensino médio, esse índice pode ser aumentado pelo sistema que avalia a qualidade de ensino, que é medida por faixas de desempenho que nem sempre favorecem as condições do ensino ofertado.

Há que serem considerados os estudos que demonstrem as relações entre o sistema de ensino (rede), a escola (organização social) e as práticas pedagógicas (ação docente - sala de aula) em diálogo permanente com a formulação e implementação de reformas educacionais e diretrizes curriculares delas decorrentes. A questão em aberto é sobre a efetividade dessas políticas, implementadas no sentido de promoverem a inclusão social dos estudantes.

É preciso buscar ações para o enfrentamento dos efetivos e determinantes motivos da não permanência e da reprovação dos alunos do ensino médio. Flexibilizar currículos e certificações não garante melhores indicadores quanto à qualidade da educação e quanto à efetiva integração curricular entre formação propedêutica e profissional.

Segundo Apple (2006), o campo do currículo perpassa a seara acadêmica, e tem uma relação muito estreita com as representações de identidades individuais e sociais e com os princípios democráticos quando se busca a garantia de participação coletiva na construção do conhecimento de maneira articulada com a participação social, e por meio de ações relacionadas às instituições de ensino.

Assim, uma composição curricular torna-se de fato renovada e consistente quando sua construção ocorre a partir da diversidade cultural da sociedade local, juntamente com a participação de modo articulado com diversos cidadãos e atores sociais, democraticamente e com base numa educação emancipatória, capaz de promover a redução das desigualdades sócias e as igualdades de direitos e oportunidades (MOREIRA; SILVA, 2011). Compreender a concepção e implementação de parâmetros ou diretrizes curriculares nacionais a partir de reformas educacionais é um grande desafio para os que procuram analisar as relações entre currículo, sociedade e Estado no caso brasileiro.

Há concordância com Silva (2006) quando, ao caracterizar o Estado brasileiro como algo constituído a partir de “[..] um modelo gestor centralizado, hierarquizado e fortemente

influenciando por uma cultura patrimonialista”, discute sobre a dificuldade de se implementar “[...] novas formas de organização das estruturas de poder nos sistemas educacionais e nas escolas (p. 374).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais apresentadas neste artigo e que resultaram em diretrizes curriculares tiveram como pressuposto a desvinculação e/ou vinculação do ensino técnico ao ensino médio. As descontinuidades, avanços e recuos dentro dessa problemática estão atrelados ao modo como diferentes governos se comportam diante de determinada conjuntura econômica e política, depositando na educação modelos de formação propedêutica e profissional que continuam adiando uma efetiva inserção social dos jovens. Obrigar a vinculação do ensino médio com a profissionalização, ou decretar a desvinculação entre formação propedêutica e formação profissional, não resolve o problema dessa dualidade que é estrutural e reprodutora das desigualdades sociais.

Pode-se compreender que as mudanças ocorridas nas legislações educacionais nos últimos anos têm sido para cumprir formalidades de natureza quantitativa e econômica, sem que se tenha enfrentado satisfatoriamente os desafios para promover a emancipação do jovem por meio da educação. Um aspecto revelador desse processo é a permanência de reformas educacionais que priorizam a busca de uma inserção rápida no mercado de trabalho sem que essa inserção se converta em melhores níveis de escolarização dos jovens.

Pode-se afirmar que os eventos que mais caracterizam a juventude, no Brasil de modo geral, são a escola e/ou a participação no mundo do trabalho. Ao observar o histórico da educação brasileira, percebe-se o vigor do dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. A busca pela superação desta dualidade tem definido a identidade do ensino médio. A partir deste estudo sobre as reformas educacionais constata-se que, em grande parte do período analisado, manteve-se (e ainda se mantém) essa concepção dualista.

As necessárias reformas do ensino médio, questão essa de caráter amplo do ponto de vista político, econômico e cultural, algo que não se resolve sem importantes investimentos e promoção social da juventude, têm sido tratadas de forma a minimizar a amplitude do problema e a superdimensionar o papel a ser exercido pelas reformas curriculares, sem o diálogo necessário com a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. *Diário Oficial da União. Exposição de Motivos do Ministro da Educação e Cultura*. Brasília, DF, de 30 de março de 1971a.

BRASIL. *Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>> Acesso em: 05 maio 2017.

BRASIL. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o Parágrafo 2º art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União, Brasília, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U., Brasília, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2004/Decreto/D5154.htm> Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rcebo4_06.pdf> Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate*. Texto para discussão. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=669_5-dcn-paraeducacao-profissional-debate&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 nov. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. D.O.U., Brasília, 21 set. 2012, Seção 1, p. 22. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2011/06/resolu%C3%A7%C3%A3o-DIRETRIZES-EDUCACAOPROFISSIONAL-6_12-ATUAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm> Acesso em: 10 jun. 2017.

CORDÃO, Francisco A. Desafios das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.26-47, maio/ago.2013.

FRANKFURT, Sandra H. Implicações da formação profissional na escola. *Revista USP*. São Paulo, n.80, p. 125-133, dezembro/fevereiro 2008-2009. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13722/15540>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FREITAS, Luis Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p.1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M (org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITÃO MEDEIROS, Valéria M.; LEITE, Jocileide B. C.; PEREIRA, Maria Z. C. Trajetória histórica das políticas curriculares da educação profissional técnica de nível médio no Brasil. *Revista Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.22, n.2, p.137-153, mai./ago.2013.

LIBÂNEO, José C; OLIVEIRA, João F de; TOSCHI, Mirza S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIRA, Alexandre T. N. Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985). *Revista Histórica*. Arquivo público do Estado de São Paulo, São Paulo, Edição nº 36 de junho de 2009, p. 1-10. Disponível em: <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica36.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017

LOPONTE, Luciana N. *Educação profissional: um estudo da lei e implantação da reforma do ensino técnico e*

suas decorrências no CEFET-RS (1997-2004). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2006.

LOPONTE, Luciana N. *Juventude e educação profissional: Um estudo com os alunos do IFSP*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2010.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAMOS, Mozart N. Impacto da educação para o trabalho na sociedade. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 40, n.3, p. 6-17, set/dez.2014.

SILVA, Joyce M. A. P. e. Cultura nacional, cultura das organizações e a gestão democrática: algumas reflexões. *Revista Gestão em Ação*. v.9, n.3, p. 367-379, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3joycesilva.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

Recebido em: 16/06/2017

Alterações recebidas em: 10/12/2017

Aceito em: 10/12/2017

Publicado em: 26/04/2018