

## O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DOS DESAFIOS HISTÓRICOS ÀS NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

### Resumo

Este trabalho apresenta uma análise documental de conteúdo dos documentos oficiais que marcam a história do ensino médio no Brasil, com ênfase na Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diante dos desafios apontados a este nível de ensino, a problemática que moveu a pesquisa volta-se para a reflexão em torno das possibilidades postas pelo documento para a construção de um ensino médio integrado e mais amplo para os jovens brasileiros. A pesquisa adotou a dualidade curricular como categoria explicativa. Retomamos esta categoria presente nesse nível de ensino no transcurso das reformas implantadas na história da educação brasileira e concluímos que a legislação atual permite a integração entre ensino médio geral e a formação específica para o trabalho, de forma inédita na legislação brasileira. 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, com inúmeros desafios e às possibilidades de mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso país.

**Palavras-chave:** Dualidade curricular. Ensino Médio Integrado. Educação e Trabalho.

**Angela Maria Corso**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR  
amcorso@hotmail.com

**Solange Toldo Soares**

Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR  
solangetsoares@gmail.com

## Introdução

O ensino médio, como última etapa da educação básica tem sido objeto de discussão em diferentes espaços. Embora tenha ocorrido um aumento considerável na matrícula no ensino na dec. de 90, os dados do Censo escolar de 2012 mostram que dos 10.357,854 jovens brasileiros de 15 a 17 anos apenas 5.451.576 foram matriculados no Ensino Médio, ou seja, 58%. Nesse caso, ainda estão retidos no ensino fundamental 3.352.117 jovens de 15 a 17 anos e 978.540 estão fora da escola.

Dentre os diversos desafios apontados para o ensino médio, ganha destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfretamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino.

Em 2012 a Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, e diante dos desafios apontados a este nível de ensino, questionamos: em que medida o documento abre possibilidade para a construção de um ensino médio integrado?

Com o intuito de responder tal problemática, a pesquisa tem como perspectiva epistemológica o materialismo histórico dialético, e escolhemos como categoria explicativa a dualidade curricular. Em relação à metodologia, a pesquisa é documental com análise do conteúdo dos documentos oficiais que marcam a história do ensino médio no Brasil, com ênfase na Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012).

Assim, a proposta deste texto é trazer alguns elementos da histórica e da política educacional para a discussão sobre o ensino médio no Brasil com 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.

Em seguida, realizamos a discussão sobre os princípios norteadores das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, aprovada em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo MEC, na expectativa que esse documento

represente um avanço possível para o momento histórico e político, ou seja, alguma possibilidade para a construção de um ensino médio integrado e mais amplo para os jovens brasileiros.

### A dualidade curricular na história do ensino médio no Brasil

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, portanto a sua compreensão está intrinsecamente ligada a história do ensino profissional. (KUENZER, 2002).

A dualidade constitui o currículo escolar desde o início da organização da escola brasileira, mesmo que na sua diferenciação restrita aos cursos primário e ginásial. O curso ginásial era, exclusivamente, de formação para o trabalho (normal, técnico comercial, técnico agrícola) – que não possibilitavam o acesso ao ensino superior. O Ensino comercial organizado pelo decreto 20.158/31 previa dois ciclos: 3 + 2 – 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. Assim, 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 – prémédico, préjurídico, prépolitécnico), 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.

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.

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 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. (KUENZER, 2000, 2002)

Na década de 60, surgem diferentes ramos profissionais, resultante 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.

Porém, mesmo após essa alteração, a crítica se concentrou na existência de dois projetos pedagógicos distintos para atender as 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.

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 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, surgia no país empresas de grande e médio porte, com modelo de produção taylorista/fordista.

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, mantem-se o antigo projeto da escola de 2º 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).

A década de 80 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, no artigo 205, afirma uma formação para o desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

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, pois, 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, têm sido nomeadas de reformas educacionais.

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).

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 e 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.

Também vale ressaltar que a Educação Profissional é apresentada como modalidade de ensino, pode estar integrada às diferentes formas de educação. É destinada ao aluno matriculado no ensino fundamental, médio ou superior ou egresso deles. Assim, 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, assim, 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 a finalidade de I - 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 [...] (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 no 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 (BRASIL, 1998) 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)

O decreto 2.208/97 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.

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”. Além disso, estes documentos apresentam de forma equivocada a utilização da noção de competências, com múltiplos significados atribuídos de forma fluida (SILVA, 2009).

No início de 2003, com a eleição do presidente Luis Inácio Lula da Silva, e uma 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 (BRASIL, 2004) prevê que uma das formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de forma integrada. 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.

A 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). 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.

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)

Nesse período a ação governamental volta-se para a reformulação do ensino médio, surgem programas específicos para melhoria deste nível de ensino, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

### As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais: esboço de uma análise

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, estabelecidas pela Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) propõe a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, consideram 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.

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.

A interação/interdisciplinaridade 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 (SANTOMÉ, 1998). Além disso, o processo de interdisciplinaridade pode se iniciar de um problema na direção da construção/reconstrução de um conhecimento, voltando-se à questão do princípio pedagógico da pesquisa.

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 podemos 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 também estas normas deverão ser utilizadas na produção de seus trabalhos escolares. É o momento de iniciar o trabalho com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (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 e sistematicidade para que em estudos posteriores alcancem originalidade em seus textos. Podemos criar o gosto pela busca do conhecimento como forma de responder às lacunas da vida.

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?”. No intuito de levar os alunos a pensarem sobre a relevância social de determinados conhecimentos científicos determinados pelo mercado capitalista. Por exemplo, 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 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. 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 passado 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. 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, como nos inspira Adorno (2006) que podemos empreender algo mediante a educação.

Dentre estas reflexões, a sustentabilidade socioambiental é colocada pelas DCN como meta universal, pois, 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. Neste sentido, as diretrizes retomaram essa discussão e incluíram a sustentabilidade socioambiental como discussão necessária no núcleo da organização curricular.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio apresentam o trabalho como princípio educativo como forma de compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica. O trabalho é uma atividade especificamente humana com uma dupla dimensão: ontológica, ou seja, de criação da vida humana e a histórica. No sentido ontológico, o trabalho permite o homem se relacionar com a natureza, produzir sua existência e, ao mesmo tempo, produzir conhecimento. Já, no seu sentido histórico, em especial, no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado e em forma específica da produção da existência humana. (RAMOS, 2004)

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 materiais e simbólicos ou criador de valores de uso, é condição constitutiva da vida humana. Contraditoriamente, o autor conclui 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.

Assim, Frigotto e Ciavatta (2004) não negam o caráter polêmico da categoria trabalho em nossa atualidade, visto 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 ter na extração de mais valia do trabalhador o seu fundamento. 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.

Neste esboço de análise, concluímos que 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 nossos professores, estrutura adequada e o estabelecimento de escola que se torne de alguma forma atrativa aos nossos jovens.

### Considerações finais

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. Aliado a estes, a sociedade capitalista sob a qual estamos assentados, apresenta o desemprego estrutural, avassalador, como desafio para a organização política e social.

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

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 Krawczyk (2011), não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar. Mas também pela falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando.

Neste sentido, 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 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Brasil corroboram para esta possibilidade de mudança, pois, como destacamos, o documento apresenta princípios relevantes para organização do currículo escolar da escola de ensino médio.

As novas DCNs apresentam dados significativos a se pensar na incorporação do trabalho como princípio educativo no Ensino Médio e na possibilidade de integração curricular a partir dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. É possível visualizar nesse documento a possibilidade de superar a dualidade curricular e transformar o ensino médio numa escola de formação mais ampla para todas as classes sociais. Contudo, sabemos dos limites dessa análise quando pensamos nas condições efetivas para a realização efetiva da integração curricular.

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 parece como possibilidade de aprendizagem. 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 a permanecer na escola e a identificar-se com ele.

Para finalizar esse texto, destacamos que a legislação atual permite a integração entre ensino médio geral e a formação específica para o trabalho. Então, a escola politécnica enunciada por Gramsci (2001) 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.

As Diretrizes tem anunciado como proposição para efetivação da integração o “trabalho como princípio educativo”. Essa ênfase no trabalho como base para formação desses sujeitos e superação da dualidade curricular está presente no parecer e, portanto, nos incita em outra oportunidade continuar a investigá-la, pondo-nos a questionarmo-nos como as orientações desse documento, são compreendidas pela escola e professores que atuam no ensino médio, já que a “materialização” desta orientação no âmbito escolar está a cargo do professor e demais profissionais da educação.

## Referências

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

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](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](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](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](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.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. 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, Gaudêncio e Ciavatta, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: Frigotto, Gaudêncio e Ciavatta, 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.

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.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 1992.

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.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.** *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 752-769. ISSN 0100-1574. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006). Acesso em: dezembro de 2013.

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

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

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.

MANFREDI, Maria Silva. **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.

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](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acesso em 03 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.

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.

RAMOS, Marisa 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.

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

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

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.

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.

ZIBAS, Dagmar 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.