

O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas

Carlos Roberto Jamil Cury*

Resumo

Este artigo pretende mostrar que o ensino médio no Brasil está sob novas realidades: de um lado, as novas determinações legais trazidas pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 e pelo decreto nº 2.208797, de outro, a economia internacional sob a nova divisão internacional do trabalho. Na medida em que herda condicionamentos advindos do passado, o estudo explicita as funções que, historicamente, foram atribuídas ao ensino médio no Brasil. Nesse sentido, o ensino médio participa dos embates que se dão nos eixos da modernização conservadora e da ampliação dos espaços de uma cidadania democrática.

Palavras-chave

Educação, política educacional, ensino médio.

Abstract

This article aims to demonstrate that the intermediate teaching in Brazil has new reality: the new plan and base of the National Education, law nº 9.394/96 and for the edict nº 2.208797; on the other hand, the international economy under the new labor international division. As it inherits conditionings from the past, the study makes explicit the duties that, historically, were assigned to the intermediate teaching in Brazil. This way, the intermediate teaching attends the debates that happened in the main points of conservative modernization and the enlargement of the spaces of a democratic citizenship.

Keywords

Education, Educational Politics, Intermediate Teaching

* Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Introdução

A tradição republicana evidencia que o ensino médio seja oferecido pelos Estados, embora com normatização geral exarada da federação. A Constituição Federal de 88 indica o ensino médio como área de competência concorrente, e também, pela via legal, o ensino médio é atribuição específica dos Estados pela Constituição (art. 211, § 1º; art. 24, IX, § 1º e 2º e art. 23, V). Essa competência clarifica-se pela EC/14-96 que redefine o art. 211 e também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 (art. 11). Finalmente, não se pode esquecer de que várias Constituições Estaduais assumem explicitamente a tarefa da oferta do ensino médio, sendo que algumas delas assinalam a prioridade para o ensino médio.

O momento também é oportuno porque as instâncias normativas estão discutindo a proposta do MEC enviada ao Conselho Nacional para efeito de "reforma" do ensino médio. E não se pode ignorar a existência do Conselho Nacional de Educação, recriado pela lei 9.131/95, de cujas atribuições constam muitos itens relativos ao ensino médio, sobretudo no que se refere à deliberação sobre currículos (art. 9º c).¹

Finalmente, os processos de reestruturação no âmbito da produção de riquezas e suas conseqüências pelos quais o mundo em geral e, em particular, o Brasil estão passando, obrigam-nos a pensar e a repensar esse nível de ensino.

Desejo, pois, propor à reflexão a assinalação dos impactos decorrentes da reestruturação do capitalismo mundial sobre uma tradição histórica que se estabeleceu no âmbito das funções clássicas atribuídas ao ensino médio no Brasil.

Por isso, o recurso ao histórico, mais do que uma ilustração, é um recurso catártico de modo que, reconhecendo os contornos de nossa radiografia, se possa pensar formas de superação das conseqüências perversas no sistema educacional de uma realidade que está nele, mas nem sempre nasceu nele. Só assim será possível encontrar um método de proposição de alternativas que preserve o

caráter democrático do Estado de Direito, inove na modernização necessária, até certo ponto inevitável, e preserve o princípio de igualdade conatural ao ensino básico.

Funções do ensino médio no Brasil

Já se tornou truísmo considerar o ensino médio como portador de três funções clássicas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante.

Mas antes de abordá-la face à evolução histórica no Brasil, cumpre registrar que o ensino fundamental tem um *status* definido para o conjunto dos seus alunos. Dele se esperam os fundamentos da língua materna, a introdução às ciências naturais e sociais e a aprendizagem básica da aritmética, dentro de um clima de socialização escolar. Embora sempre se o desejasse universalmente estendido, o ensino primário só encontrou expressão nacional a partir da Constituição de 1934, excetuado o curto período de 1824-1834 que, mesmo com graves limitações, abraçou a gratuidade para os cidadãos reconhecidos como tais... E data de 1834 a descentralização de competências relativas a esse nível de ensino para as Províncias, depois Estados, e Municípios. O Ato Adicional inaugura, por assim dizer, um federalismo educacional um tanto cinzento na explicitação detalhada das respectivas competências, embora fique mais claro que o ensino primário ficaria no âmbito da autonomia relativa dos Estados (Províncias), mantida a gratuidade.

Não resulta dúvida do caráter formativo do ensino fundamental.

Também o ensino superior possui uma função reconhecida para seus estudantes: a de propiciar a qualificação prévia à habilitação profissional, quer junto ao mercado (no qual muitas profissões gozam de reserva de mercado), quer junto às instituições de ensino, pesquisa ou de prestação de serviços, ligadas, via de regra, ao apoio e à oferta de serviço público. Reconhecido como restrito, graças a uma seletividade baseada no mérito, sofre as limitações advindas de um processo

¹ Lembre-se, a propósito, da discussão trazida pelo atual governo a propósito dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" do Ensino Fundamental.

de ingresso mais fundado nas contradições sociais do que na avaliação de mérito respaldada no princípio da igualdade de oportunidades.

Pode-se dizer que a função profissionalizante do ensino superior também é clara.

E o ensino médio? Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, ele expõe um nó das relações sociais no Brasil, manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a propedêutica e a profissionalizante. Embora, como foi exposto rapidamente acima, o sistema educacional seja elitista e seletivo, pede-se do ensino médio também uma definição sobre a destinação social que lhe é conferida. E, sob as condições contemporâneas, sua fratura torna-se mais explícita e sua importância passa a ganhar mais relevo que antes. Com isso acentua-se a dificuldade para a sua definição.

Para uns, ele é um ente **esquecido em um desvão**, para outros ele é médio porque **imprensado** entre dois níveis considerados mais importantes, espécie de ensino secundário por ser "secundário" mesmo. Para muitos, ele é lugar da discriminação sócio-intelectual e da reprodução cultural dos valores dominantes.

Contudo, será muito difícil encontrar outros modos de defini-lo que não seja através daquelas três funções, ainda que se possa atribuir papéis hegemônicos a uma delas, segundo circunstâncias.

A proposta de LDB nascida na Câmara enfatiza o ensino médio como "aprofundamento e consolidação do ensino fundamental", mas não deixava de assinalar a adaptabilidade às "*novas condições de ocupação*" (art. 51.1). Por seu turno, a proposta nascida no Senado reconheceu o como "etapa final da educação básica" na qual devem-se cruzar, nas finalidades e nos currículos, a preparação para o trabalho e a cidadania e, no âmbito de sua organização, flexibilidade e equivalência de estudos (art. 32-34).

A lei nº 9.394/96 confirma o ensino médio como etapa final da educação fundamental. Com isso, a lei afirma a identidade do ensino médio com a função formativa. Ao menos na lei, ele não é "passaporte" para universidade e nem "carteira profissional" para o mercado. Essa intencionalidade confirma-se com o decreto nº 2.208/97 pelo qual o ensino profissional de nível técnico (médio) só pode receber estudantes que já hajam concluído o ensino médio ou que o estejam cursando concomitantemente. O ensino médio integrado, tal como o previa a lei nº 5.692/71, está proibido pelo teor do decreto.

Um certo grau de "esquecimento" pode, hipoteticamente, ser explicado ou por mecanismos sociopsicológicos associados à visível fratura social e ao montante necessário para sua efetivação e universalização, ou pelas sempre alegadas falta de recursos dos cofres estaduais e falta de responsabilidade direta da União.

Não é por acaso que somente a Constituição Federal de 1988 (art. 206, IV e 208, II) tenha acolhido a gratuidade do ensino médio e a LDB tenha induzido à sua progressiva obrigatoriedade. O que não quer dizer que, desde 1935, os Estados, através de suas respectivas Constituições, não pudessem ter adotado esse princípio, seja para o ensino "secundário", seja para o ensino superior.

As já referidas funções ficam mais claras quando vistas sob uma perspectiva histórica.

Histórico do ensino médio no Brasil

Uma visão retrospectiva do ensino médio no Brasil não pode deixar de considerar as heranças e conseqüências da forma como se deu o processo de construção da cidadania no Brasil.

A herança escravocrata produziu uma série de conseqüências nefastas para o país até hoje. A desvalorização do trabalho produtivo decorre de uma visão hierárquica da sociedade em que os privilegiados estão acima das leis e escravos e foreiros sequer podem ter acesso

aos direitos civis. Destaque-se a (des)consideração do outro como "coisa" e como "propriedade humana" chamada de "semovente". Além disso, a Colônia e o Império construíram-se sob o signo de uma empreitada religiosa contra-reformista, baseada na fala, reforçando a desconsideração de uma organização escolar básica (deslocada, na verdade, para o âmbito doméstico) e de iniciativas abrangentes relativas ao ensino primário. O ensino primário reconhecido como tarefa dos "poderes gerais" e gratuito para os cidadãos sofria dos severos limites impostos pela extensão territorial, pela demografia, pelo desinteresse das elites e pela escravatura.

Excluídos do ensino primário, os escravos, os foreiros e as mulheres, por razões diversas e distintas, consideradas as crianças como seres incompletos e tendo-se uma sociedade agrária e espalhada, pouco ou nada podia se esperar do ensino primário. Dessa maneira, só candidatos livres e privilegiados, de preferência do sexo masculino, tinham acesso ao ensino secundário² cujo modelo era dado pelo Imperial Colégio Pedro II, fundado em 1837.

O Colégio Pedro II inaugura no Brasil um ensino gradual e orgânico, enfatizando o que se poderia chamar de ensino clássico com matizes de ensino científico. Sem oferecer ensino elementar e enfatizando a função propedêutica, para os exames preparatórios de futuros bacharéis e médicos, pouco se podia esperar em termos de acesso mais amplo.

À medida que as províncias ganhavam mais peso, sentiam elas a necessidade de ensino secundário a fim de preencher quadros da burocracia oficial e preparar quadros específicos nas humanidades e na medicina. Por isso, sob o paradigma do Pedro II, as províncias foram instalando colégios de ensino secundário. Ao adotarem o regimento e a estrutura do Pedro II, eles se refletiam e com isso poderiam obter a ansiada equiparação.

Esse segmento do ensino secundário, voltado para a propedêutica de elites cuja extração se dá nos estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada, incontestavelmente deixou

seqüelas (talvez mais do que isso) até hoje. A função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E essa associação entre a propedêutica e formação de elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937, como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do decreto-lei nº 4.244/42.

A Constituição de 1937 é clara no seu art. 129: "*O ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado*".

Já a exposição de motivos de Capanema, em 1942, é conseqüente com esse princípio discriminatório ao dizer que, além da "formação da consciência patriótica",

o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.

Regressivamente é possível interpretar e confirmar o dualismo das redes de ensino através dessas manifestações oficiais e normativas.

Nesse sentido, também é possível entender por que o presidente Nilo Peçanha, ao encaminhar o decreto nº 7.566/909 que criaria Escolas de Aprendizizes Artífices em cada unidade da federação, sob a responsabilidade da União, já dizia em 1909:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los

² O ensino secundário iniciava-se no que hoje seria o 5º ano do ensino fundamental.

adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime.

Também em 1914, Venceslau Braz, ao referir-se à formação profissional, registra:

Dê-se, porém, outra feição às escolas primárias e às secundárias, tendo-se em vista que a escola não é somente um centro de instrução, mas também de educação e para esse fim o trabalho manual é a mais segura base; instalem-se escolas industriais, de eletricidade, de mecânica, de química industrial, escolas de comércio que os cursos se povoarão de alunos e uma nova era se abrirá para o nosso País.

Esse recorte do discurso de Venceslau Braz colocava o trabalho profissional como antídoto da vagabundagem e do alcoolismo e como ocupação para os não-intelectuais que, segundo ele, se voltavam exageradamente para o "bacharelismo" e para a "empregomania".

Desse modo, mesmo quando o País viu-se forçado à substituição de importações em função da 1ª Grande Guerra, o dualismo social expressou-se em dualismo escolar ao oferecer uma "rede" secundária propedêutica e outra "rede" de ofícios e artes. A primeira, para os segmentos privilegiados, a segunda, para os "filhos dos outros".

Entretanto, cumpre dizer que a questão federativa permeava o conjunto das duas "redes" de tal sorte que os Estados cuidavam do ensino primário, do ensino normal, de alguma modalidade de ensino vocacional de ofícios para homens e de prendas para as mulheres e também de ensino secundário. Já o governo central, além do ensino superior, dos exames preparatórios, regulamentava o ensino secundário acadêmico, mantinha o Pedro II e passava a investir no que viria a ser o sistema federal de ensino profissional, primeiramente intencionado para os "desvalidos da sorte" e "desfavorecidos da fortuna".

Esse discurso discriminatório e controlador, conquanto hegemônico, não era único. Não se pode esquecer da existência de projetos diferentes de profissionalização como o de Fernando de Azevedo, em 1928, no Distrito Federal, tentando um currículo equilibrado entre teoria e prática e o do deputado Fidélis Reis, de Minas Gerais, definindo o ensino profissional como obrigatório em todo o país. Iniciativas autônomas dos trabalhadores filiados às concepções libertárias não tiveram boa sorte, sendo, em alguns casos, literalmente destruídas.

Os anos 30 marcaram algumas alterações significativas nesse terreno. A primeira guerra, a urbanização, a migração interna e, sobretudo, a incipiente industrialização dos anos 20 determinaram importantes reformas. A primeira foi a oficialização dos currículos no âmbito do ensino secundário através da Reforma Francisco Campos (decreto nº 19.890/31). Estabelecendo um currículo seriado e unificado, a frequência obrigatória e equiparando todos os colégios oficiais e privados secundários ao Pedro II mediante inspeção federal, a reforma Campos foi bastante extensiva. A sua exposição de motivos critica o ensino secundário/acadêmico existente como um "curso de passagem" e diz textualmente:

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação de candidatos ao ensino superior [que] acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional [transformando-se] em um simples curso de passagem e um mero sistema de exames destituído de virtudes educativas...

Essa reforma é aquela que considera a função formativa do ensino secundário em si e também a função propedêutica a fim de preparar os estudantes "para todos os grandes setores da atividade nacional", através de um estudo disciplinado, metódico e científico. E assim se objetiva o "ensino secundário fundamental" como primeiro ciclo formativo. Só o segundo

ciclo do ensino secundário se voltaria para o ensino superior através dos “cursos complementares”, que se subdividiram em três grupos: (1) medicina, farmácia, veterinária e odontologia; (2) direito; (3) agronomia e engenharia. Conquanto introduzindo disciplinas de física, química e ciências naturais, o currículo continuava enciclopédico. Tal asser-tiva pode ser confirmada através do decreto nº 21.241 de 04/04/32, consolidando a organização do ensino secundário.

Entretanto, vários decretos passam a cuidar do ensino profissional. Para tanto, cria-se uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico (decreto n. 19.560/31), mais tarde transformada em Superintendência do Ensino Profissional (decreto nº 24.558/34) diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, recém-criado pelo qual a profissão de contador passa a ser regulamentada.

Embora mantido o esquema dual, percebe-se, de um lado, a aproximação da função formativa à propedêutica, podendo a primeira ser terminativa e, de outro, percebe-se a manutenção da função profissionalizante em outra rede.

A voz discordante desse sistema dualista e centralizado entre ensino profissionalizante e acadêmico será a do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932). Para seus signatários esse dualismo era expressão de um caráter anti-federativo do Estado e anti-democrático da Sociedade.

O Estado Novo, a cuja Constituição já se fez referência, não alteraria esse sentido dualista e separado, embora muitas mudanças houvessem sido processadas no interior de cada “rede”: de um lado, a formação das “individualidades condutoras”; de outro, a formação de trabalhadores. Essa dualidade expressa-se inclusive na existência de diretorias subordinadas ao MEC, mas quase que independentes entre si.

O ensino profissionalizante vai se organizando, seja através da criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI/ decreto-lei nº 4.048/42), seja através do decreto-lei nº 4.973/43 com a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Por essa última,

unifica-se essa modalidade de ensino em todo o país como ensino secundário **paralelo** ao propedêutico. Subdividido em técnico, industrial, artesanal e de aprendizagem, a terminalidade do ensino industrial, desde que diretamente afim ao respectivo campo, poderia ensejar o ingresso no ensino superior. Já se iniciava uma equiparação limitada.

No mesmo ano, o decreto nº 4.127/42 regulamentou a Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial e, pelo decreto nº 4.244/42, surgiu a célebre Reforma Capanema, relativa ao ensino secundário, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário e de cuja exposição de motivos fizemos menção acima. Pouco mais tarde viria a Lei Orgânica relativa ao Ensino Comercial (decreto-lei nº 6.141/43). As Leis Orgânicas do Ensino Primário (decreto-lei nº 8.529/46), do Ensino Normal (decreto-lei nº 8.530/46) e do Ensino Agrícola (decreto-lei nº 9.613/46) já sairiam após a queda do Estado Novo. Assim, do lado do ensino secundário mantém-se o enciclopedismo, até mais reforçado no curso clássico, e evidente mesmo no curso científico, e introduz-se como diretriz um nacionalismo exacerbado, próprio das ditaduras de então. E, do lado do ensino profissional, ele é guindado, no seu todo, à condição de nível secundário. Contudo a dualidade persistia em termos de objetivos últimos e mesmo de prestígio.

A quebra legal da dualidade só viria nos anos 50 através da liderança de Anísio Teixeira. O projeto de Anísio Teixeira diluía a especificidade marcante de cada “rede” para, garantida a equivalência, qualquer modalidade poder dar acesso ao ensino superior.

A lei nº 1.076/50 garantiu que todo e qualquer primeiro ciclo do secundário daria acesso ao segundo ciclo, desde que o demandante completasse disciplinas não-feitas. E a lei nº 1.821/53 passa a garantir o acesso ao vestibular, com o pressuposto de equivalência. Mas permanecia a ressalva da realização de exames específicos ao lado dos exames gerais de ingresso. Em contrapartida, pelo decreto nº 50.945/61, os estudantes do secundário, matriculados no

segundo ciclo, poderiam solicitar matrícula nos cursos técnico-industriais.

Não se pode dizer que não tenha havido um incremento de demanda em ambas as "redes". Certamente surto de industrialização e urbanização foram determinantes não só para esse crescimento como também para as lutas em torno da equivalência entre as "redes". Mas, pelo menos do ponto de vista legal, a equivalência foi uma vitória dos que consideravam ser o ensino técnico-profissional tão nobre e tão digno como o ensino secundário. Outra coisa seria a discussão sobre o prestígio auferido pelos destinatários das "redes" e pelas expectativas de cada qual quanto ao respectivo destino social.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 4.024/61) não alterou significativamente esse quadro, mantendo a equivalência face ao acesso no ensino superior e resguardando as finalidades de cada ramo de ensino sob o conceito de ensino médio. O que se percebe, nessa lei, é um destaque também dado à função formativa como sendo o desenvolvimento harmonioso das potencialidades do educando com vistas à formação de pessoas responsáveis.

O projeto de "modernização conservadora", trazido pelo golpe de 1964, aprofundando a industrialização e ampliando a urbanização, traria significativas alterações no ensino secundário de então. A teoria e prática do planejamento e os múltiplos planos estratégicos de desenvolvimento enfatizariam a articulação do ensino às novas necessidades do país. Foi ganhando espaço, ao menos nas diretrizes governamentais, a função profissionalizante como fundamental para o projeto de desenvolvimento de então. E, no interior da própria educação escolar secundária propedêutica, passou a haver uma enorme pressão sobre a universidade e o ensino superior em termos de demanda e ingresso.

Nesse sentido, encaminharam-se múltiplas iniciativas estaduais como foi o caso da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) em 1965 ou federais como o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional

(CENAFOR) em 1970, além do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM) instituído pelo MEC (extinto em 1982) e a própria emergência da lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária.

Estava pronto o caminho para uma nova reforma do ensino secundário que, de acordo com as prioridades estabelecidas, deveria confirmar a tendência técnico-autoritária de se conferir à função profissionalizante uma distinção que ela jamais obtivera.

O Congresso Nacional radicalizou a proposta do MEC/CFE de uma profissionalização integrada e compreensiva tal como fôra sugerida pela Indicação nº 48 do CFE. Essa Indicação propunha um ensino secundário integrado com um currículo contendo ciências, humanidades e formação profissional. Essa última deveria contemplar opções condizentes com as exigências específicas do mercado de trabalho.

Esperava-se que a internacionalização da economia àquela época fosse demandar múltiplas ocupações de caráter bastante especializado. Isso era verdade, mas apenas para poucas ocupações, já que a maior parte delas era sustentada por formas massivas e parcelarizadas de trabalho manual pouco exigentes de especialização e com baixa remuneração.

A lei nº 5.692/71, passando a denominar o antigo primário de 1º grau, o estendeu para oito anos obrigatórios. O secundário, agora denominado 2º grau, tornou-se a partir de então profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou-se, cartorialmente, de uma tendência ora mais humanística, ora mais cientificista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos. Do ponto de vista legal, a função profissionalização tornou-se mandatória.

Ao ignorar os condicionantes do processo produtivo e ao ignorar a própria estratificação social e sua segmentação de classe, a lei nem atendeu à sua letra, antes favorecendo mesmo seu mascaramento, e nem foi um dique à demanda por ensino superior de vez que o setor privado desse nível conheceu uma expansão jamais vista. Além disso, a lei pecava na base, por exigir, cartorialmente, o que

o sistema não tinha: uma geração de docentes competentes para as novas funções e uma infra-estrutura capaz de propiciar a necessária experimentação e aplicabilidade exigidas por um ensino dessa natureza.

Frágil, criticada por todos os lados, o governo logo reconhece sua ineficácia e propõe, pela lei nº 6.297/75, um incentivo fiscal às empresas que promovessem treinamento em serviço de seus empregados. No ano seguinte, o Ministério do Trabalho, via decreto nº 77.362/76 criou o Sistema Nacional de Formação de Mão-de-Obra (SNFMO) a fim de estabelecer diretrizes para a formação de recursos humanos necessários aos processos produtivos.

Criticada, reinterpretada por vários pareceres famosos como o 45/72 e o 76/75 do CFE, mascarada, descumprida e com caminhos diferenciados de profissionalização, a lei nº 5.692/71 é modificada sob a lei nº 7.044/82. Essa última transformou a **qualificação** para o trabalho em **preparação** para o trabalho, e como decorrência, transformou a compulsoriedade da profissionalização em uma escolha "a critério do estabelecimento de ensino".

A lei 5.692/71 postulava do mercado uma transparência que ele não possui e exigia da escola competências que não estavam (e talvez não sejam de) a seu alcance.

De lá para cá, realidades novas intervieram e algumas conclusões são possíveis antes de vermos as perspectivas para o futuro.

O Ensino Médio sob novas realidades

A Constituição Federal de 1988 é uma realidade importante, não só por ter modificado a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, mas sobretudo por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia. Dentro desse clima, pode-se assinalar a gratuidade e progressiva universalização do ensino médio tal como reza a emenda constitucional 14, e

sua progressiva obrigatoriedade no âmbito de Estados, como o impõe a LDB.

A outra realidade é que, ainda sob a égide da lei 7.044/82, tramitou na Câmara projetos diferenciados de LDB. A LDB, como lei maior da educação, traz pistas importantes para uma política educacional referida ao ensino médio. Circulou também um projeto de modificação do ensino técnico-profissional.

Também deve-se considerar a reemissão da sociedade civil organizada em associações, organizações, fóruns, conselhos, além da garantia constitucional de "liberdade de expressão". Mas, se algumas faixas cresceram em cidadania, não podemos ocultar que boa parte dos brasileiros vive quase que no limite entre estado de guerra e estado contratual.

Finalmente, há que se ter em conta as transformações econômicas pelas quais estamos passando em escala planetária, transformações que, como já nos advertiam os clássicos do pensamento econômico, são cruciais para alterações na ordem social, política, jurídica e cultural. É face a tais realidades presentes que devemos considerar toda essa herança histórica e todo o conjunto de consequências dela advindas. Tal herança permaneceu no ensino médio, através do dualismo, do elitismo, da seletividade, que se expressam na dialética entre as três funções a ele atribuídas. A reestruturação capitalista no Brasil impacta a herança passada.

A globalização da economia com suas consequências no âmbito da comercialização de produtos (abertura da economia), da diminuição do papel do Estado na economia (privatização, desregulamentação, terceirização, focalização) e da busca de estabilização vem provocando impactos significativos no conjunto das políticas públicas entre as quais as relativas à educação escolar e aos direitos sociais.

A economia internacional, respaldada pela revolução tecnológica, não só atingiu os setores financeiros e comerciais, como se viu obrigada a rever, no interior dos processos produtivos, o modelo taylorista que até então os embasava. Essa revisão deu-se em função da progressiva

hegemonia da mais-valia intelectual sobre a mais-valia clássica. Em outros termos, há uma penetração cada vez maior do trabalho intelectual sobre o trabalho manual em que o conhecimento, o domínio do conhecimento e sua aplicação tecnológica passam a ser estratégicos para modalidades de presença no mundo atual. Elemento estratégico dessa revolução, o conhecimento impõe a elevação do nível de educação a qual torna-se, por sua vez, imprescindível para as formas de cooperação exigidas pelos novos processos de produção. A polivalência dos novos processos passa a exigir uma formação mais intelectual e apta a se traduzir na superação do trabalho parcelarizado.

A introdução de novas tecnologias e a abertura à economia internacional interferiram significativamente seja na empresa familiar (pouco profissionalizada), cujos inícios datam no Brasil nos anos 20, seja nos papéis de avalista e de parceiro levados adiante pelas empresas estatais na economia, cuja ênfase deu-se nos anos 40 e 70, seja no modo como esteve efetivado entre nós o capital estrangeiro, cuja presença fez-se mais marcante nos anos 50 e 60.

Aumento de produtividade, redução de custos, novos investimentos, novas tecnologias, compras de empresas familiares (bem ou mal sucedidas!), deslocamento de zonas tradicionais de presença industrial para outros complexos regionais indicam, *malgré mal malgré bien*, que esses novos processos produtivos estão alterando os perfis dos complexos industriais até então vigentes.

Esse processo, cuja hegemonia salta aos olhos, e nem se faz sem e nem esconde contradições sociais no âmbito da redução de postos de trabalho, flexibilização do trabalho, precarização dos direitos sociais, implica o surgimento de um subproletariado e a tentativa de diminuir o âmbito dos direitos sociais. São altos os custos sociais da globalização.

Ora, ao se tornar quase que corriqueira a assinalação da automação, da micro-eletrônica, da informatização, da telemática, da biotecnologia, dos novos materiais e da robótica desde os processos

produtivos mais complexos até o retorno de prestação de serviços no âmbito doméstico, não se poderia esperar que os sistemas educacionais passassem ilesos uma vez que eles cumprem funções socioeconômicas no interior da dinâmica social.

Entretanto, tomando a máxima medieval de que "tudo o que é recebido é recebido segundo a forma do recipiente", logicamente, as exigências que os novos processos pedem do sistema escolar trouxeram à tona as estruturas anacrônicas e perversas inerentes à nossa formação social. E, ao lado das exigências da superação do arcaico, há que se enfrentar e dar respostas às novas situações. Temos que responder a esses dois desafios e, dadas as novas circunstâncias, é preciso reinventar caminhos novos ao lado da otimização das vias convencionais.

Por outro lado, essa dialética não é uma referência intrínseca ao sistema educacional. O ensino médio — mostramos este pequeno histórico —, participa tanto do jogo das forças sociais em uma sociedade estratificada como a nossa, quanto do modo como se dá, em distintos contextos e períodos, a organização do trabalho.

E se ontem a dinâmica e experiência internacionais já eram marcantes, hoje elas se apresentam de modo ainda mais intenso, na medida em que participamos como nações específicas de um conjunto de processos que vão, mais e mais, se tornando mundializados.

Certamente as perspectivas dependerão desse jogo que hoje se estabelece entre forças sociais, organização do trabalho, nação e funções do ensino médio.

Perspectivas

Difícilmente se pode dizer que essas três funções não ficarão mantidas.

A própria LDB reconhece o **potencial formativo** do ensino médio, ao considerá-lo aprofundamento e completamento do ensino fundamental, de modo a se chegar a uma socialização plena do indivíduo. Nesse caso, o estudante poderá defrontar-se com valores e fazer opções

conscientes no âmbito da cidadania. O ensino médio ganha, na lei, a perspectiva mais ampla de fazer da função formativa a condição das outras funções. O ensino médio é reconhecido como tendo dignidade própria.

A **dimensão propedêutica** manter-se-á na medida em que o ensino superior é uma demanda seletiva e significativa por parte de jovens que querem se profissionalizar pela via universitária e se capacitar para o exercício de profissões no mercado.

E, considerando-se a possibilidade de um ensino terminal, a função profissionalizante continua tão ou mais forte como dantes dadas as significativas alterações nos processos produtivos.

O decreto nº 2.208/97 torna a função profissionalizante seqüencial ou concomitante à função formativa do ensino médio. Isto pode significar um novo apreço pela função formativa. Mas ao proibir a conjugação integrada entre ambos, como o possibilitava a lei nº 7.044/82, e, ao se determinar pela pequena extensão da rede, corre-se o risco de retorno a um novo dualismo disfarçado.

Essas três funções não podem ser tomadas por todos os estudantes como opções de sua vontade. As nossas vontades conscientes, já diziam os clássicos do século XIX, são bem mais determinadas por estruturas econômico-sociais do que se poderia supor. Além disto, elas dependem do grau de abertura dos sistemas políticos e também do grau de democratização das políticas educacionais em termos de opções a serem eleitas.

Nossos sistema educacional é ainda bastante elitista e seletivo. O contingente de jovens que frequenta a escola média é muito baixo em relação à entrada no primeiro ano do ensino fundamental. As pesquisas que confrontam idade escolarizável de ensino médio versus escolarização efetiva dão-nos percentuais abaixo dos 50%. Mas, se os governos estaduais e municipais, com apoio da União e da sociedade, mostram-se mais decididos em relação ao ensino fundamental a fim de diminuir evasão e repetência, então pode-se esperar uma afluência maior em direção ao ensino médio. O que, de certo

modo, está antecipado na Constituição emendada, ao se prever a progressiva universalização desse nível de ensino. Por outro lado, essa afluência pode ser potenciada por demandas dos interessados, a partir da consciência que os mesmos vão adquirindo dos determinantes de mercado cada vez mais exigentes em termos de escolarização.

Essa afluência ainda sofre limitações provindas do conflito redistributivo e do sistema social que impedem sobremaneira a abertura dos canais de ascensão social pela via da educação. Em um país com tanta disparidade regional e tanta desigualdade social, fatores extra-escolares ou continuarão a impedir a escala progressiva no interior do sistema educacional, ou encontrarão formas aligeiradas, como dizia Anísio Teixeira, de ensino médio profissionalizante. Essas formas aligeiradas continuariam a ser "um prêmio de consolação" voltado para os que não possuem preconceitos contra os trabalhos profissionais legitimados por esse nível? Repetir-se-ia a "dupla rede" no interior mesmo do sistema voltado para o ensino médio?

De todo modo, dois problemas ocorrerão na medida em que o ensino médio se expandir: se com os atuais recursos, já é penoso para os dirigentes encontrar caminhos de dignificação da carreira docente (dignificação que associa complementar e paralelamente qualificação e compensação financeira), como financiar a expansão e a qualificação do ensino médio? Já vimos que um dos fatores do rotundo fracasso da lei nº 5.692 foi a ausência de quadros qualificados e de recursos financeiros para a infra-estrutura laboratorial.

Isso pode redundar, a curto prazo, ou em políticas públicas mais agressivas numa função classicamente inerente ao Estado — e que na Constituição de 1988 culminou no princípio da gratuidade com qualidade — ou em políticas sociais tendentes à privatização ou em acentuação da equidade pela qual a universalização cede espaço para políticas compensatórias.

Para encerrar, dois pontos são especialmente preocupantes.

Historicamente, as políticas educacionais fizeram-se a partir de uma sociedade

civil pouco organizada e de uma sociedade política autoritária. Como repensar estratégias políticas, sem considerar os interessados nas mesmas, sobretudo dirigentes, docentes, trabalhadores e empresários? Políticas públicas mais consensuais podem demorar um pouco mais, porém costumam gerar resultados mais eficazes porque têm chance de contar com maior grau de aceitabilidade.

Segundo ponto: à questão federativa hoje se sobrepõe também a questão de mercados econômico e políticos visivelmente diferenciados. Como pensar uma estrutura curricular de um ensino médio formativo que atenda às exigências da unidade nacional, da diversidade regional, da própria segmentação de mercado e, sobretudo, do potencial dos estudantes?

O ensino médio participa de uma dialética maior da sociedade brasileira e

paga um alto preço por ela. Os grupos conservadores no Brasil ansiaram sempre para si a exclusividade do usufruto dos bens da modernidade, mas, exatamente por serem privilegiados e seletivos, descuraram e até mesmo obstaculizaram o acesso aos bens da democracia política e social. Os grupos progressistas defensores da democratização dos direitos sociais pagaram a conta da modernização, e assim desconfiam da modernização como, por vezes, desconfiaram da democracia política.

O ensino médio é, reitere-se, na área educacional, exatamente um dos pontos mais sensíveis de cruzamento dessas duas vertentes. O ensino médio pagou um alto preço — o dualismo e o fosso do dualismo — por apontar na função formativa os ideais da modernidade e os da democracia.

Referências Bibliográficas

- AMADO, Gildásio. **Educação média e fundamental**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1974.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1995.
- AZEVEDO, Fernando et al. **A reconstrução educacional no Brasil** (Ao povo e ao governo): Manifesto dos pioneiros da Escola Nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.
- BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no mundo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996.
- CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1976.
- CARVALHO, José Murilo de. **Desenvolvimento de la ciudadanía en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- CASTRO, Cláudio Moura. **O secundário**: esquecido em um desvão do ensino? Brasília: INEP, 1997.
- _____. Ensino profissionalizante: prêmio de consolação? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 17, p.41-52, jun. 1976.
- CATANI, Afrânio, OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- CORLIAT, Benjamin. **A revolução dos robôs**: o impacto sócio-econômico da automação. São Paulo: BuscaVida, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Fortaleza: UFC, 1980.
- _____. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, [s.d.].
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a nova ordem constitucional. **ANDE**, ano 8, n. 14, p.5-11, 1989.
- _____. Et al. **A profissionalização do ensino na lei n. 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982.
- _____. **A educação na Constituição Federal de 1988 e nas Constituições Estaduais de 1989/90**. Belo Horizonte: [s.ed.], 1994. (Relatório de pesquisa/CNPq)
- GENTILI, Pablo, SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortes e Associados, 1989.
- NUNES, Maria Thetis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: ISEB, 1962.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- SALM, Cláudio. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.
- VACCA, Giuseppe. Estado e mercado, público e privado. **Lua Nova**, São Paulo: Marco Zero/CEDEC, n. 24, 1991.
- VELLOSO, Jacques et al. **Ensino médio como educação básica**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEB, 1991.
- WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. São Paulo: Cortez, 1977.

Documentos oficiais

- BRASIL, MEC. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1989.
- BRASIL, Senado Federal. Anexo ao Parecer n. 30/96 (Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara n. 101 <n. 1.258/88, na Casa de Origem>), Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
- BRASIL. Decreto n. 20.158, de 30 de janeiro de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino comercial.
- BRASIL. Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida a organização do ensino secundário.
- BRASIL. Decreto n. 2.208, de 7 de abril de 1997.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- BRASIL. Lei n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Reorganiza o Ensino Industrial.
- BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de janeiro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização do ensino superior.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
- BRASIL. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei n. 9.424, de 26 de dezembro de 1996.