

EDITORIAL DE SETEMBRO/2020:

O ENSINO SECUNDÁRIO CONTINUA SENDO O “PONTO NEVRÁLGICO DA QUESTÃO”?

No ano de 2016, a publicação por parte do Ministério da Educação (MEC) de uma Medida Provisória (MP) deliberando mudanças significativas na oferta de Ensino Médio no país, culminou em um cenário complexo e contraditório marcado por inúmeros debates e manifestações (favoráveis e contrárias) em diferentes espaços e segmentos envolvidos no campo político e das políticas educacionais. Naquele contexto, declarações da Secretária Executiva do Ministério da Educação apontavam que a aprovação desta medida provisória era “fundamental para ampliar a educação de jovens de baixa renda e, também, facilitar o ingresso desse aluno no mercado de trabalho”².

Não faltaram argumentações sobre a necessidade de promover profundas transformações na formação dos jovens neste nível de ensino visando oportunizar maior protagonismo, assim como prepará-los melhor para o que já vem sendo denominado de Revolução 4.0, ou seja, um mercado de trabalho ainda mais tecnologicamente complexo e que exigirá cada vez mais das novas gerações um conjunto de habilidades como talento para liderar, criatividade e capacidade de relacionamento, flexibilidade, resiliência, proatividade e abertura para a pesquisa, inovação e empresariamento de si mesmo. Os apoiadores da reforma argumentavam, de modo geral, que o Ensino Médio brasileiro era: um fracasso em termos de desenvolvimento educacional (baixo IDEB ou IDEB estagnado); enciclopédico, acarretando em sobrecarga desnecessária de estudos, por isso enfadonho e sem sentido; e marcado por elevadas taxas de abandono e reprovação.

Por outro lado, muito embora já houvesse acúmulos em estudos e discussões acerca da necessidade de se promover mudanças significativas na oferta do Ensino Médio no Brasil, diversas representações da sociedade civil e do mundo acadêmico contestaram a Medida. Neste período, mais de 1.000 escolas estavam ocupadas por jovens do Ensino Médio em todo o país. As críticas apontavam questões como: a falta de amplo diálogo com a sociedade e com o acúmulo de estudos e pesquisas científicas já realizadas na área; o fatiamento do currículo e a flexibilização da oferta de determinados componentes curriculares; as possibilidades de fortalecimento de uma escolarização dual e cada vez mais precocemente vocacionalizada [formação intelectual x formação para o trabalho], fragmentada e hierarquizada; a compulsoriedade do aumento da carga horária de ensino; a possibilidade ampliada das relações público-privadas; a submissão da formação dos jovens aos interesses dos agentes do mercado de trabalho [formação profissional aligeirada]; a falta de estrutura das escolas e situação precarizada do trabalho docente, entre outros.

Em meio a campanha televisiva financiada pelo Governo Federal cujo lema era “Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova!” as confrontações até promoveram alterações na versão final do texto, mas não impediram a aprovação da referida MP, agora Lei 13.415/2017, que alterou a atual LDB e se tornou a principal ancoragem legal de sustentação da reforma. Assim como em Santa Catarina, diversos governos estaduais já estão trabalhando na sua implantação. Neste editorial, adotamos uma abordagem histórica visando destacar de modo curioso o que

1 O título faz menção ao debate apresentado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) acerca do dualismo dos sistemas escolares, no qual discutem o sentido da cultura geral e “o momento em que a matéria do ensino deve diversificar-se em ramos iniciais de especialização. Não admira, por isto, que a escola secundária seja, nas reformas escolares, o ponto nevrálgico da questão” (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1932, p. 11). AZEVEDO, Fernando. **O Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932)**. A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 21 de maio de 2012.

2 Ver em “MEC diz que MP do Ensino Médio amplia educação de jovens pobres”, disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/503323-mec-diz-que-mp-do-ensino-medio-amplia-educacao-de-jovens-pobres/>>. Acesso em nov. 2016.

compreendemos como sendo as motivações/argumentações mais emblemáticas usadas em diferentes conjunturas para sustentar reformas neste nível de ensino. Veremos que a preparação das novas gerações para atender os desafios da urbanização, os avanços técnicos e científicos da humanidade, a preparação para o acesso ao ensino superior ou para sua inserção em um mercado de trabalho em constante transformação, são motivações que atravessam a nossa história e podem ser vistas como variações de uma compreensão acerca do papel da escolarização na formação das novas gerações e que persiste no campo das políticas públicas educacionais no atual cenário político brasileiro: a educação como dimensão ou vetor do desenvolvimento social e/ou econômico.

Em 19 de março de 1932 parte importante da imprensa brasileira divulgava aquele que ficou conhecido como um dos documentos mais importantes da história educacional republicana do século passado, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), cujo subtítulo apontava para A Reconstrução Educacional no Brasil – Ao Povo e ao Governo.

Sem entrar no mérito dos dispositivos discursivos presentes em tal Documento, que, conforme identificou Xavier (2002)³, constituiu-se como uma carta-monumento, cujos signatários assumiam um personagem coletivo (Vidal, 2013)⁴, tal documento consubstanciava os debates sobre a modernização da educação brasileira, cujos sentidos ligavam-se ainda aos ideais modernos e iluministas de laicidade e gratuidade aos quais somavam-se outras pautas, dentre elas, a da racionalização científica. Diferentes vozes ecoam naquele Documento e contextos! Tínhamos a aglutinação de intelectuais filiados a trajetórias e posições diversas, marcadamente católicos e liberais. Nesta conjugação de forças, destacava-se a aglutinação em torno de certos princípios pedagógicos subjacentes a escola ativa, mas também à ideia de superação de um passado ou de persistências históricas, ligadas a um modelo oligárquico em que “a reconstrução do Estado era reclamada como plataforma política inadiável” (FREITAS, 2009, p. 39)⁵. Nesse sentido, o Manifesto de 1932 sinaliza para as ideias de renovação, reconstrução e refundação da educação, consubstanciado no movimento da Educação Nova, que estava para além dos métodos, mas, sobretudo, a um projeto em que o Estado era chamado à responsabilidade.

Nas décadas anteriores, especialmente na década de 1920, circulavam imagens de precariedade do povo, que “carecia de ser curado, escolarizado, moralizado e inserido na ordem do trabalho urbano” (FREITAS, 2009, p. 40), argumentos que atravessavam as agendas políticas educacionais já a partir de meados do século XIX, vinculados ao ideário de “educar para civilizar e instruir para progredir” (SCHMIDT; CHAFASCHEK; SCHARDONG (2012)⁶, coadunando-se aos argumentos favoráveis a ampliação do ensino primário no país e a legitimidade de uma nova instituição, a escola. Lembrando que a educação primária já havia sofrido duro golpe com o Ato Institucional de 1834, que deslocava para as províncias a responsabilidade pela educação primária, vislumbrada anteriormente como um projeto nacional pela Lei Geral de 1827.

Entre o final do século XIX e ao longo do século XX, o Brasil experimentou muitas reformas Educacionais, dentre elas, a Reforma Benjamin Constant, de 1890, no Governo Provisório de Manoel Deodoro da Fonseca, na nascente república. Por meio de Decreto⁷, sob a égide da Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos “Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”, cuja marca mais consensual parece ter sido a inexequibilidade do currículo do ensino secundário e o exame de

3 XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

4 VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

5 FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São paulo: Cortez, 2009.

6 SCHMIDT, Leonete Luzia; SCHAFASCHEK, Rosicler; SCHARDONG, Rosmeri. **A Educação em Santa Catarina no século XIX**: as escolas de instrução elementar e secundária e os debates nos jornais da época. Florianópolis: DIOESC, 2012.

7 BRASIL. (1890) DECRETO N. 981 - DE 8 DE NOVEMBRO DE 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em set. 2020.

madureza, que durante muito tempo coexistiu com os exames preparatórios para o ensino superior, assumindo duplamente a função de exame de saída do ensino secundário e de entrada à educação superior. Note-se ainda, que o Decreto previa que o ensino secundário integral seria dado pelo Estado no *Gymnasio Nacional*, trazendo os primeiros indícios para equiparação dos demais estabelecimentos de ensino secundário, o que foi posteriormente consolidado.

É importante destacar que subjacente aos temas organização curricular, equiparação, formas de acesso, dentre outros, reside uma das grandes dificuldades no debate educacional brasileiro, qual seja, a ideia de sistema educacional. Conforme sintetiza Saviani (2008, p. 169)⁸, “no plano federal o regime republicano expressou essa tensão na política educacional oscilando entre a centralização (oficialização) e a descentralização (desoficialização)”, tensão que ganhou evidência, especialmente na Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911.

A equiparação iniciada na Reforma Benjamin Constant foi consolidada na reforma seguinte em 1901, no denominado Código Eptácio Pessoa⁹ que “Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores”, que “equiparou as escolas privadas às oficiais, mediante rigorosa inspeção dos currículos e pôs fim à liberdade de frequência que havia sido instituída em 1879 por Leôncio de Carvalho” (SAVIANI, 2008, p. 170). Pode-se dizer que esta reforma acentuou o caráter propedêutico do ensino secundário, o que pode ser visualizado claramente no Art. 117, onde se expressa que “Ninguém será admittido á matricula sem que exhiba titulo de bacharel em sciencias e letras ou certificado dos estudos secundarios exigidos pelos regulamentos especiaes (BRASIL, 1901, p. 8). Estabeleceu fortes parâmetros de uniformização do ensino secundário no país, o que se traduziu em detalhamentos e exigências para a equiparação. Destaca-se nesse sentido, o art. 382, no qual estabelecia-se rígida observância dos estabelecimentos de ensino secundário às “disposições do regulamento do *Gymnasio Nacional*, relativas ao numero e seriação das disciplinas, á sua distribuição pelos annos do curso e ao numero de horas semanaes consagradas ao estudo de cada materia (BRASIL, 1891, p. 22).

A reforma Rivadávia Corrêa, como já sinalizamos, instituída por meio de Decreto de 5 de abril de 1911¹⁰ no governo de Hermes da Fonseca, é realizada pelo ministro da Justiça. Traz a tona uma questão que, conforme Rocha (2012, p. 219)¹¹, “é a expressão, entre as regulamentações de ensino, de um paradoxo: ela exacerba um liberalismo do ‘livre ensino’ que justamente dificulta o surgimento histórico do direito social à educação em sentido moderno”. Note-se que esta reforma versa sobre o ensino superior e o ensino fundamental, expressão usada, naquela ocasião, para referir-se ao ensino secundário, não ao ensino primário.

Desse modo, o texto da lei é explícito ao referir-se em seu artigo primeiro que “A instrução superior e fundamental diffundidas pelos institutos creados pela união, não gosarão de privilegio de qualquer especie” (BRASIL, 1911, p. 1). Somando a isso, o artigo segundo focaliza os aspectos de corporações autônomas, do ponto de vista didático e administrativo. Nesse sentido, enfatizava em seu artigo 6º que “Pela completa autonomia didactica que lhes é conferida, cabe aos institutos a organização dos programmas de seus cursos, devendo os do *Collegio Pedro II* revestir-se de caracter pratico e libertar-se da condição subalterna de meio preparatorio para as academias.” (BRASIL, 1911, p. 1).

8 SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

9 BRASIL. (1891). Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20Codigo%20dos%20Institutos,lhe%20%C3%A9%20concedida%20pelo%20art.>>. Acesso em set. 2020.

10 BRASIL. (1911). Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em set. 2020.

11 ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. A Lei Brasileira de Ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo Liberalismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 219-239, set. 2012.

Outro aspecto crucial, diz respeito à criação do Conselho Superior do Ensino, cujas atribuições, que, conforme a lei substituiria a função fiscal do Estado e estabeleceria “as ligações necessárias e imprescindíveis no regimen de transição que vae da oficialização completa do ensino, ora vigente, á sua total independencia futura, entre a União e os estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1911, p. 1). Para Cury (2009, p. 217-218)¹², “um conselho superior de ensino seria como uma espécie das atuais agências reguladoras, como órgão máximo da administração federal da educação”.

A desoficialização, como analisam muitos autores, colocou em questão um debate que hoje nos é contemporâneo, a educação tratada como um produto mercadológico, possibilitando o surgimento de variados tipos de instituições, conforme nos lembra Cury (2009, p. 371) “surgiram algumas escolas sérias, mas, sob o impacto de um mercado propício, surgiram também as famosas “academias elétricas”. Revisitando análises sobre a referida reforma, inclusive da Comissão de Instrução Pública da Câmara, Cury (2009), destaca : “Improvisaram-se Universidades; brotaram escolas superiores como cogumelos; proliferou o ensino universitário por correspondência; fez-se dos títulos acadêmicos (que continuavam a valer, a despeito da lei) objeto do mais vergonhoso comércio [...]” (CURY, 2009, p. 732).

Em março de 1915 foi publicado pelo então ministro da Justiça e Negócios Interiores Carlos Maximiliano, na gestão do presidente Wenceslau Braz, o Decreto que “Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica”¹³ (BRASIL, 1915).

É considerada a reforma que reoficializou o ensino secundário, trazendo uma série de normatizações sobre a fiscalização das instituições e equiparação, bem como, a restauração do registro de diplomas, definições curriculares detalhadas e exigência do vestibular para o ingresso no ensino superior, como se pode visualizar no seu artigo 77: “Para requerer matricula nos institutos de ensino superior os candidatos deverão provar: a) idade minima de 16 annos; b) idoneidade moral; c) approvação no exame vestibular” (BRASIL, 1915, p. 7).

Em 1925, portanto ainda sob a égide da primeira constituição republicana, dá-se a última das reformas do Ensino secundário na chamada República Velha, com a Reforma João Luiz Alvez (1925)¹⁴, a qual “Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providencias”. Tal reforma ainda ligava-se ao Ministerio da Justiça e Negocios Interiores, cujo ministro, figura pública bastante conhecida como jurista e político, deputado estadual e federal, senador e Ministro do STF, deixou marcas indeléveis em nosso sistema educacional contemporâneo.

Nesse Decreto é possível vislumbrar em seu artigo 47 o ensino secundário, com duração de 6 anos, sendo caracterizado “como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultua [sic!] média geral do paiz [...] ” (BRASIL, 1925, p. 7), entretanto, o texto da lei é pouco permeável ou sensível ao problema do analfabetismo no Brasil. O artigo 54 deixa evidente que a conclusão deste, é condição indispensável “para admissão a exame vestibular para matricula em qualquer curso superior, supprimidos os exames parcellados de preparatorios”. (BRASIL, 1925, p. 9).

Não obstante as diferentes experiências realizadas no Brasil em termos da chamada seriação, a referida reforma estabeleceu parâmetros rígidos sobre frequência e seriação, é o que pode ser observado nos artigos 49 e 50, no qual o Decreto especifica as provas de conclusão de estudo das materias que constituem séries, nos diferentes anos do curso ou ainda no artigo 50, quando afirma que: “Não será permitido acesso a uma série qualquer sem a approvação nas materias do anno

12 CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do Ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009.

13 BRASIL. (1915). Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em set. 2020.

14 BRASIL. (1925). Decreto n. 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm>. Acesso set. 2020.

anterior [...]” Não será facultado, em caso algum, prestar provas finais de mais de uma série em cada ano. (BRASIL, 1925, p. 9).

Muitas análises acerca desta reforma destacam o seu caráter elitista e conservador e pouco permeável aos ideais escolanovistas. Note-se ainda que esta reforma introduziu a instrução moral e cívica no currículo secundário.

Os debates e disputas no campo educacional nos anos de 1920 foram intensos. Vale a pena lembrar que foi um período marcado pela criação da Associação Brasileira de Educação (1924) e suas Conferências Brasileiras de Educação, pela revisão Constitucional de 1926, pela Criação do Código de Menores (1927) e pelos diagnósticos educacionais feitos por meio dos chamados inquéritos. Freitas (2009) chama atenção para o inquérito de 1926, financiado pelo jornal O Estado de São Paulo e coordenado por Fernando de Azevedo, o qual no seu entendimento se tornou demarcador para dois aspectos:

pronunciou com a dicção própria das elites paulistas um chamamento ao Estado para que assumisse o tema das reformas educacionais como questão pública [...] também se tornou fonte para o estudo de outro tipo de demarcação social [...] que expressam uma preocupação com a ‘qualidade do povo a ser regenerado pela escola pública’ (FREITAS, 2009, p. 43).

As reformas Educacionais nas décadas seguintes ocorreram na chamada Era Vargas, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde. Sobre este período, Freitas (2009, p. 62) afirma que “a ‘revolução de 30’ tornou-se uma referência cronológica para indicar uma espécie de ‘ponto de arranque’ da educação brasileira em direção ao tema desenvolvimento”. De fato, a partir de então, a educação parece ter assumido gradativamente o caráter de subordinação a este tema. A Reforma Francisco Campos (1931), dispõe sobre a organização do ensino secundário, compreendendo dois cursos seriados, o fundamental, com duração de 5 anos, e o curso complementar, “obrigatorio para os candidatos á matricula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dous annos de estudo intensivo, com exercicios e trabalhos praticos individuaes [...]” (BRASIL, 1931, p. 1).

Para o secundário fundamental, o candidato à matrícula deveria prestar exame de admissão, cumprindo uma série de exigências, além da apresentação do atestado de sanidade. Mais uma vez a Reforma ignorava a oferta irregular da educação primária e os problemas decorrentes de permanência e acesso, acrescentando um fator dificultador de acesso, o exame de admissão. Importante destacar que esta reforma já foi constituída por fortes indícios de controle, a exemplo da estrutura idealizada para as inspeções. Interessante ainda destacar que Francisco Campos foi um dos redatores do AI-5, em 1968.

A reforma educacional realizada ainda na gestão de Getúlio Vargas, agora já sob os auspícios da ditadura do Estado Novo, foi realizada por Gustavo Capanema, em longo período no Ministério da Educação e Saúde Pública, de julho de 1934 a dezembro de 1945. Ao longo deste período, há um intenso processo de modificações do ensino oficial, culminando num dado projeto de nacionalização das escolas, com fechamentos e interrupção de muitas experiências escolares, inclusive as experiências que não se alinhavam aos princípios defendidos pelo Estado Novo. Como nos lembra Freitas (2009, p. 112), na Era Vargas “também circulou com intensidade o discurso que considerava ser ‘natural’ pensar os ensinos secundário e superior para as ‘mentes aptas a dirigir’ e os outros graus e modalidades de ensino destinadas, sem meias palavras, aos pobres, como será o caso explícito do ensino profissionalizante”, expresso nas Leis Orgânicas do Ensino, cronologicamente assim organizadas: em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário e do Ensino Industrial, em 1943 a do Ensino Comercial, em 1946 a do Ensino Agrícola, a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal.

Indubitavelmente, o conjunto de políticas educacionais disposto na forma de leis, expressa e ecoa muitas vozes de disputas, mas sobretudo, evidencia o aprofundamento do modelo educacional dual, num país fundado em profundas desigualdades. A dualidade vai sendo gradativamente acomodada sob o mote do desenvolvimento, cujo conceito

foi apropriado e usado com tal multiplicidade de sentidos que, em pouco tempo, tornou-se um conceito ‘areia movediça, dragando para dentro de si a educação e as representações de cultura nacional que, na fala dos mais variados atores políticos, tornavam-se refêns da adaptação ‘necessária’ de tudo e todos para que o país pudesse alcançar o desenvolvimento (FREITAS, 2009, p. 129).

Em 1961, após 13 anos de discussão, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) e nela constava que a “educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária” deveria se destinar à “formação de adolescente”. Já no contexto do golpe militar desencadeado a partir de 1964, foi aprovada a LDB 5.692/1971, visando promover inúmeras adequações acerca do papel da educação para o projeto de desenvolvimento defendido naquele momento, sobretudo para atender as demandas emergentes do processo de urbanização que se intensificava e de um mercado de trabalho que vinha sendo marcado pelo avanço da industrialização e o modelo de produção flexível em detrimento do modelo fordista/taylorista. Esta Lei tornou a educação profissional compulsória, mesmo para aqueles que seguiam para este nível de ensino visando acessar o ensino superior.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 33-34)¹⁵ “poder-se-ia dizer que a profissionalização compulsória no ensino secundário instituída pela Lei n. 5.692/71 promoveria a superação do dualismo neste nível de ensino”, porém, essa compulsoriedade foi muito questionada por representações da sociedade e logo foi flexibilizada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n. 76/75 e, com a aprovação da Lei n. 7.044/82, foi extinta “a profissionalização obrigatória no 2º grau”. Essa flexibilização contribuiu para acirrar uma perspectiva de formação dual, pois “os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral”.

Como resultado do processo de redemocratização do país, na Constituição Federal de 1988 ficou estabelecida que a educação deve preparar tanto para o exercício da cidadania quanto para o trabalho. Este é o preceito que estará presente logo na primeira versão da LDB 9.394/96 e sua proposição de organização do Ensino Médio brasileiro. Porém, o caminho tomado pelo MEC, com ancoragem nos pressupostos neoliberais de educação e desenvolvimento hegemônicos na época, por meio do Decreto nº 2.208/1997, foi o de amplificar a separação entre o Ensino Médio [propedêutico] e a Educação Profissional. Se constituíram duas redes de ensino distintas. Como bem lembra Kuenzer (2000)¹⁶, o discurso oficial veiculado pelo MEC em 1999 era que o “novo Ensino Médio agora é para a vida, em substituição ao modelo que, ao integrar educação geral e profissional em uma mesma rede, era para o trabalho, entendido com não vida”. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 25), o referido decreto e outros aportes legais deste contexto contribuíram para “regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

A possibilidade de vislumbrar a oferta de uma perspectiva de Ensino Médio Integrado emerge com o Decreto n. 5.154/2004. Nesta base legal se estabeleciam formas de articulação e relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Forças contrárias à formação dualista defendiam uma “formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação imediata com a formação profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44). Novas diretrizes curriculares foram publicadas a partir desta compreensão e diversos programas foram lançados visando contribuir com a qualificação do Ensino Médio no país, a exemplo do Programa Brasil Profissionalizado.

15 FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*. FRIGOTTO, Gaudêncio [et al]. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

16 KUENZER, Acassia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *In*. Educação e Sociedade. Ano XXI, nº 70, Abril/00. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/13.pdf>.

Nestes últimos anos, pode-se dizer que o Ensino Médio passou a ocupar lugar de destaque na agenda das políticas educacionais, sobretudo a partir da aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 que tornou obrigatória a oferta de escolarização gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Não faltaram momentos de muito estudo e discussão nas grandes conferências nacionais de educação. A criação de um Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PROEMI) em 2013, que incluía o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) [que visava induzir o redesenho curricular nas escolas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais e com foco na formação humana integral] e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tinham entre seus objetivos tornar este nível de ensino mais atrativo, dinâmico, dialógico, capaz de ampliar repertórios formativos das juventudes na relação com a arte, a cultura, o esporte, articulado com as demandas da sociedade e seus projetos de vida [seja para continuidade dos estudos ou para sua inserção nos mundos do trabalho].

Na arena das políticas educacionais, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), pode-se dizer que são muitos os desafios que precisam ser superados para alterar significativamente a qualidade educacional no Ensino Médio. O referido documento nos permite afirmar que a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos é apenas uma parte da questão. Não há como não olhar para as necessidades de valorização e qualificação do trabalho docente, a ampliação e qualificação da rede física escolar, a ampliação da jornada para o Ensino Médio de Tempo Integral, o redesenho curricular, a ampliação da oferta de educação profissional, entre outras questões.

O Novo Ensino Médio propõe uma ampla reorganização curricular, sobretudo após a aprovação da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este que vem sendo amplamente discutido e questionado por pesquisadores e entidades da Educação não apenas sobre os seus contextos de produção, mas também sobre os seus conteúdos, dentre os quais localizam-se conceitos nada óbvios, é o caso, por exemplo, das competências e habilidades, aprendizagens essenciais, itinerários, entre outros. Tais conceitos engendram as proposições da oferta de um percurso formativo flexível, dinâmico, mais articulado ao projeto de desenvolvimento neoliberal hegemônico, aos projetos de vida das juventudes e capaz de contribuir na inserção destes jovens aos mundos do trabalho. Esta reforma educacional coloca-nos diante de alguns riscos e desafios: o primeiro deles é o entendimento fundamental acerca da função social da escola e dos riscos de tomá-la como instância de validação e ou adaptação ao mundo que aí está, com itinerários maleáveis e ajustáveis ao mercado. Outra questão preocupante diz respeito ao lugar que as Ciências Humanas ocupam na atual reforma do Ensino Médio, consolidada também por meio da BNCC. Estamos diante de temas que não são novos, certamente, mas que nos recolocam a necessidade urgente de pensar a concepção de desenvolvimento que subjaz as políticas educacionais na contemporaneidade. O que nos instiga ainda a questionar: o ensino secundário continua sendo o “ponto nevrálgico da questão”?

Prof.^a Dr.^a Marilda Merênci Rodrigues
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Pesquisadora OEMESC

Prof. Dr. Willian Simões
Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Pesquisador OEMESC