



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3208 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)

GT 08 - Formação de Professores

A QUÊ(M) SERVE O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DO DEBATE EM TORNO DA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO.

Laurina Tavares de Farias - UFMT/Campus de Rondonópolis - Universidade Federal de Mato Grosso

Merilin Baldan - UFMT/Campus de Rondonópolis - Universidade Federal de Mato Grosso

O presente trabalho é de natureza bibliográfica, constituído pelo levantamento dos artigos indexados no banco de dados SCIELO, sob o descritor “ensino médio” e, selecionados, por meio da leitura do título e resumo aqueles que contemplassem as discussões acerca das concepções formativas. Foram selecionados 11 artigos de um total de 217, a saber: Frigotto e Ciavatta (2011), Krawczyk (2003, 2011, 2014), Kuenzer (2000), Mesquita e Lelis (2015), Nosella (2015, 2011), Oliveira (2000), Oliveira (2002), Ramos (2011). A partir desses artigos selecionados, realizou-se a leitura integral dos artigos e a elaboração de mapas conceituais, a partir dos quais foi possível identificar algumas questões/categorias de análise pertinentes sobre as concepções formativas do Ensino Médio: relação trabalho-educação e funcionalidade do ensino médio. Os resultados nos revela um Ensino Médio historicamente dual, com reformas e reestruturação do currículo voltadas atender a relação capital/trabalho e mercado. Elucidar as concepções formativas do Ensino Médio, desvela os discursos e consensos criados que reforçam as desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais.

Palavras-Chave: Ensino Médio. Concepção Formativa. Reformas. Trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Ao nos debruçarmos sobre o Ensino Médio Brasileiro a fim de compreender os principais entraves quanto a sua concepção formativa dentro do debate da historicidade das reformas e contrarreformas. É possível compreender que esse nível de ensino passou ora por um acesso restrito a determinadas camadas da população ora por um dualismo formativo.

Ademais, tais entraves ainda encontram obstáculos com uma ausência ou diminuto financiamento voltado para esse nível que reflete, na falta de estruturas, políticas públicas sociais e econômicas, políticas de gestão democrática, diretrizes financeiras e pedagógicas, avaliações externas, baixa qualidade, desvalorização das realidades educacionais, expansão e mudanças culturais (KUENZER 2000; KRAWCZYK 2003, 2011).

A compreensão da concepção formativa perpassa pelas relações entre formação, educação, sociedade e, principalmente, sobre as demandas do setor produtivo nas diferentes fases do desenvolvimento econômico brasileiro. Kuenzer (2000) irá enfatizar que as relações de educação, dentro de uma sociedade estruturalmente dual, resultou em redes diferenciadas na história da educação brasileira.

É partir desses pressupostos que podemos compreender as constantes reformas que o Ensino Médio vem sofrendo, com o intuito de atender expectativas e interesses divergentes que refletem os próprios conflitos de uma sociedade desigual, para entendê-los é importante compreender os desafios de universalização e democratização da educação dentro dessa conjuntura.

A condução e implementação das reformas demonstram o atendimento aos interesses de determinados

grupos dominantes do setor produtivo e das agências multilaterais que fomentam o discurso da empregabilidade no mercado de trabalho. Tal discurso corrobora com a necessidade crescente de participar do cenário internacional como um país competitivo, com lógicas de trabalho que exigem cada vez mais formação integrada e dinâmica dos jovens (MESQUITA E LELIS, 2015).

É nesse sentido que o presente trabalho, de natureza bibliográfica, desenvolveu-se por meio de revisão da literatura, a partir do levantamento dos artigos publicados no banco de dados SCIELO, sobre o descritor Ensino Médio. Realizamos um levantamento de 11 artigos de 217, que versavam sobre a formação no ensino médio, são eles: Frigotto e Ciavatta (2011), Krawczyk (2003, 2011, 2014), Kuenzer (2000), Mesquita e Lelis (2015), Nosella (2015, 2011), Oliveira (2000), Oliveira (2002), Ramos (2011).

A partir da seleção desses artigos, realizamos a leitura integral e a elaboração de mapas conceituais, em seguida elaboramos um quadro de categorias de análise, no qual foi possível identificar algumas questões pertinentes sobre as concepções formativas do Ensino Médio: relação trabalho-educação, funcionalidade do ensino médio, política curricular.

A problemática que nos conduziu no trabalho reflete as seguintes questões: Em que medida as mudanças de terminologia para este nível de ensino são capazes de superar os problemas levantados quanto a sua concepção e funcionalidade dentro de uma sociedade e educação dualistas? De que maneira os debates, presentes na história da educação e das políticas públicas educacionais voltadas para este nível de ensino, permitiram a formação de um consenso necessário para a escrita da legislação? Esse consenso constituído pela aglutinação dos discursos e intencionalidades difundidas permitem superar ou consolidam a lógica neoliberal que orienta a formação dualista, em uma sociedade desigual, como a brasileira?

A partir desta problemática, temos como objetivo geral “Compreender as diferentes concepções de formação pensadas histórica e socialmente para o Ensino Médio Brasileiro”. Tal objetivo, desdobra-se em dois objetivos específicos, a saber: (a) Investigar as diferentes concepções formativas do ensino médio brasileiro e a relação para quê e para quem cada uma dessas concepções se destinam; (b) Relacionar as implicações das diferentes concepções formativas em uma sociedade estruturalmente e educacionalmente dualista.

2 A RELAÇÃO TRABALHO - EDUCAÇÃO NO ENSINO MÉDIO.

Ao abordarmos a relação Trabalho - Educação é importante compreender as transformações no tempo e no espaço acerca dessa relação, bem como os seus reflexos na subjetividade e no processo de escolarização dos sujeitos, que impulsionam o debate acerca da reestruturação do setor produtivo, da organização e gestão do trabalho e da compreensão da formação profissional e sindical (TREIN;CIAVATTA; 2003).

Se localizarmos esse debate na atualidade, iremos perceber que a relação trabalho - educação no processo de ensino e aprendizagem revelam as competências e habilidades ligadas às demandas do mundo do trabalho, em conformidade com a reestruturação do setor produtivo. Não por acaso, é possível ver a correspondência, no campo discursivo de jargões de “formação humana”, “formação para a cidadania”, “educação democrática e emancipadora” ao mesmo tempo em que vai se consolidando as práticas individualistas da empregabilidade que revigoram as teorias do passado, como a teoria do capital humano, e do presente sob a batuta da “meritocracia”.

Dentro desse pressuposto, trabalho é o princípio educativo do Sistema Educacional Brasileiro, porém apesar da relevância da especificidade pedagógica, o que vemos é a falência e abandono do ensino médio público, humanista, junto com a desvalorização do trabalho intelectual da escola como instituição cultural, reduzida a uma função profissionalizante quando muito (NOSELLA, 2011; KRAWCZYK, 2003, 2014; RAMOS,2011).

É essencial que se compreenda que a relação trabalho - educação deve constituir a formação dos sujeitos, todavia, deve-se refletir as relações pedagógicas e educativas do trabalho na sociedade e na formação humana, ou seja, que esta relação esteja articulada e integrada na construção do sujeito histórico que demandam uma formação intelectual, ético, cultural, social, emancipadora e transformadora da sociedade equânime, através de uma formação humanística.

Tal visão seria uma forma de superação da lógica capital - trabalho, na busca da formação do cidadão

produtivo dentro de uma estrutura socioeconômica desigual da sociedade capitalista como asseveram Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 63) a lógica neoliberal da relação capital - trabalho no campo da educação tem fomentado a formação flexível, baseada em competências e habilidades, para a formação da classe trabalhadora e, em especial, fomentando a parceria público - privada, em que as indústrias e empresas orientem essa formação, isto é: “formar trabalhadores adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade, atendendo à demanda da economia”.

3 CONCEPÇÕES E FUNCIONALIDADES DO ENSINO MÉDIO.

O Ensino Médio, terceira etapa da educação básica, como pressupõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9394/1996), tem passado por uma série de reformas, que precisam ser ponderadas mediante os consensos criados pelo Estado e legitimados por determinadas autoridades e a crítica, que apontam que tais “soluções” não permitem superar o histórico de desigualdades educacionais e sociais, reforçando a dualidade de formação.

A dualidade do ensino médio pode ser percebida ao longo da história da educação e das políticas públicas, ora distinguindo a função propedêutica (ensino regular) da função profissionalizante (ensino técnico profissional) ora buscando a equiparação e/ou separação entre formação profissional e formação de nível médio (MESQUITA; LELIS, 2015; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011). A distinção entre a sua formação regular e técnica profissional de nível médio representou novas formas de organização e política curricular específicas, porém, ambas com o perfil flexível de formação para garantia da empregabilidade, com possibilidades de continuidade ou terminalidade dos estudos e entrada no mercado de trabalho, em especial, a partir dos anos 1990 (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Na visão das autoras, as reformas operadas no ensino médio, regular e técnico profissional, acabam “reeditando a velha dualidade, encaminha jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais mas sobretudo sociais e econômicas. A novidade é a criação de um nível básico, dentro do ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 77).

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) às reformas e concepções formativas previstas para o Ensino Médio a partir das reformas da década de 1990 tiveram como pressuposto o neoliberalismo, a revigoração da Teoria do Capital Humano e as adequações demandadas pelo setor produtivo. Como exemplo, podemos destacar o Decreto de no 2.208/1997, cujo discurso enfatizava novo Ensino Médio, com a flexibilidade curricular e formação para a vida, porém, tal reestruturação oferecia oportunidades de entrada e saída diferentes e, assim, reforçava os interesses da classe vigente – os incluídos; e mostrava-se discriminatória e excludente, pois a maioria dos jovens não têm oportunidades sociais igualitárias (KUENZER, 2000; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Outro agravamento dessa dualidade é o caminho para os cursos pós-médios e ensino superior. Se há uma indecisão dos jovens quanto a escolha profissional a seguir, há condições materiais e objetivas que permitem alongar ou encurtar essas escolhas, de modo que favorecem as classes dirigentes a ida à “Universidade”, podendo escolher o caminho a seguir sem preocupar de ir para o mercado de trabalho; enquanto a classe trabalhadora tem que optar por cursos pós-médios (técnicos e tecnológicos de curta duração) ou cursos de ensino superior em instituições distintas, tornando-se mão-de-obra barata.

A substituição do Decreto no 2.208/1997 por meio do Decreto no 5.154/2004 reconduz as escolas médias no país a possibilidade de um Ensino Médio integrado à educação profissional (MESQUITA; LELIS, 2015) com a defesa de uma formação integral, formativa e transformadora (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; NOSELLA, 2011, OLIVEIRA, 2002).

Iniciam-se então os discursos de um ensino com princípios educativos de articulação dos eixos trabalho, ciência, tecnologia, e em consequência a discussão entre o ensino técnico e tecnológico a partir da educação profissional.

Entre as diferenças das duas formações, Oliveira (2000) destaca que a educação profissional técnica conduz ao treinamento do trabalhador, atendendo a globalização da economia de mercado, ou seja a empregabilidade de caráter elitizante. E a tecnológica oferta uma democratização educacional, com relações sociais, culturais, de interação cognitiva e social para ruptura das relações de exclusão.

Segundo Ramos (2011), o foco era o ensino médio não profissionalizante, para que este fosse

reestruturado, e combinasse conhecimentos técnico-experimentais com formação geral, científica, tecnológica e cultural, compromisso com a aprendizagem significativa, desenvolver a autonomia intelectual.

Assim, podemos compreender as constantes reformas como intuito de atender expectativas e interesses divergentes que refletem os próprios conflitos de uma sociedade com desigualdades socioeconômicas, culturais e educacionais, através da retomada do neoliberalismo mais regressivo, com educação utilitarista e a lógica da razão instrumental.

4 CONSIDERAÇÕES

Como observamos na literatura, as políticas públicas educacionais e as reformas apresentadas ao longo da historicidade do ensino médio, recaíram no Currículo, posto que este congrega concepções formativas e orienta o perfil do cidadão e do profissional a ser formado. Em especial, a reestruturação produtiva impulsiona a necessidade de formar novas competências e habilidades, raciocínio lógico-foram, enfrentamento de resoluções de problemas e adaptação às novas necessidades diante da rapidez das mudanças (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Se nos anos 1930 era preciso modernizar as elites e os cidadãos para uma nova configuração do processo de industrialização e urbanização, nos anos 1960 revigorava a teoria do capital humano e da ideologia da segurança nacional, já a partir dos anos 1990, torna-se imperativo o atendimento ao mercado e ao setor produtivo. Em todos os momentos, houveram reformas e reestruturação do currículo, marcando continuamente o “dualismo” pedagógico e o relação estreita entre capital - trabalho e mercado, cada vez mais com a orientação prática e descuidando da formação intelectual, ética, política do sujeito a ser formado.

Esse movimento operado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) entre o passado e o presente, nos revela que as propostas “inovadoras” apresentadas, ressignificadas e legitimadas por um conjunto de entidades e instituições para a construção de um consenso demonstram que as reformas e política, em especial, a política curricular, retomam os compromissos neoliberais e reforçam o dualismo educacional. É preciso desvelar os discursos e consensos criados a partir da elucidação das concepções formativas que reforçam as desigualdades.

É importante observar, como Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) que as políticas públicas e reformas relacionadas ao ensino médio sempre operaram sobre o currículo. Compreender as influências e contextos em que essas reformas e políticas curriculares foram criadas nos permite refletir sobre o significado das concepções formativas que lhe são inerentes e avaliar o seu impacto dentro da conjuntura e estrutura social brasileira.

As implementações das políticas educacionais, longe de concentrarem nos aspectos pedagógicos, repercutem em aspectos políticos e ideológicos. Os discursos e legitimação do consenso a partir da necessidade das reformas, assim como as apostas nas parcerias público - privadas como forma de desconcentrar e descentralizar a responsabilidade do Estado com a educação.

Não por acaso observamos as mudanças operadas em 2009, com o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), como também em 2016/2017, com o Novo Ensino Médio (Medida Provisória nº 746/2016; Lei nº 13.415/17). Não por acaso, temos recentemente o debate em torno da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que disponibilizará um itinerário formativo para o aluno optar de acordo com seu interesse de formação e oferta da escola.

Destaca-se que essas propostas trabalham com a ressignificação do currículo por meio do consenso construído em torno da flexibilidade, pluralidade de interesses, diversidade de tempos, interação e interdisciplinaridade e, podemos apontar que essas tais mudanças resultam no esvaziamento do currículo do Ensino Médio, através de uma flexibilização, que reduz a obrigatoriedade de disciplinas apenas a Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, ficando as demais disciplinas atreladas às áreas de conhecimento, através de competências, habilidades, e temas transversais, que poderão ou não ser ofertadas conforme itinerário formativo escolhido pela escola.

Em relação ao Ensino Técnico e Profissional, a legislação abre a possibilidade para que profissionais sem licenciatura, chamados por ela de notório saber, possam ministrar conteúdos na formação profissional, além de prever parcerias com o setor privado para oferta de educação a distância, levando assim, a um cenário com perdas consideráveis na formação curricular, cultural e social, dentro de uma

sociedade historicamente dualista.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, Set. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 120, p. 169-202, Nov. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, Dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, Mar. 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araujo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 89, p. 821-842, Dez. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400821&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

NOSELLA, PAOLO. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 20, n. 60, p. 121-142, Mar. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 32, n. 117, p. 1051-1066, Dez. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000400009&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 18 Abril. 2018.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, Abr. 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. Ensino médio e educação profissional: reformas excludentes. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 20, p. 279-298, Dez. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 32, n. 116, p. 771-788, Set. 2011 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Abril. 2018.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. RJ: Lamparina, 2011. 4a. Ed

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 24, p. 140-164, Dec. 2003

