

# ENSINO MÉDIO/EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A SERVIÇO DE QUEM?

SUZETI APARECIDA JULIANI MARTINS<sup>\*</sup>

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ<sup>\*\*</sup>

## RESUMO

O texto propõe uma reflexão acerca do Ensino Médio e Educação Profissional, enfocando a dualidade estrutural existente nessas modalidades de ensino e já presente na sociedade brasileira desde os tempos mais remotos. Para tanto, o texto se divide em duas partes: na primeira, a autora procura situar historicamente a dualidade estrutural e curricular presente na educação brasileira, por entender a importância da análise dos interesses que nortearam o Ensino Médio e Profissional. Na segunda parte, faz alusão às políticas de educação do governo Lula, voltadas para a Educação Profissional, que se mostram contrárias às idéias contidas no Decreto 2.208/97. Diante da conjuntura atual do Ensino Médio e Educação Profissional, explicita a formação integrada como proposta e como possibilidade para reverter o problema da dualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Ensino Médio, Educação Profissional, dualidade estrutural e curricular, dicotomia entre trabalho manual e trabalho educativo.

---

<sup>\*</sup> Professora pedagoga do Colégio Estadual Antonio Iglesias – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e Colégio Estadual Olavo Bilac – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal de Ibiporã. Especialista em Alfabetização; Educação Especial – DA; Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Professora PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – edição 2007.

<sup>\*\*</sup> Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Orientadora do PDE – Plano de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná – edição 2007.

## 1 INTRODUÇÃO

Percebe-se que muitos alunos, ao concluírem o Ensino Médio na escola pública, têm apresentado dificuldades na inserção no mercado de trabalho, bem como no acesso ao Ensino Superior.

Questiona-se a proposta pedagógica do Ensino Médio, uma vez que os alunos demonstram não ter adquirido os conhecimentos mínimos para exercer sequer as funções elementares no mercado de trabalho.

Isso pode ser atribuído ao fato de que o Ensino Médio ainda se encontra em “crise de identidade”, o que se agrava, segundo Acácia Kuenzer,

com o descaso do Estado, em todos os níveis, com um financiamento que atende precariamente uma demanda (...) que cresce significativamente, com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender suas finalidade: o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral. É essa dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 2001, p. 9-10).

Desde a sua origem, há uma dicotomia entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Podemos perceber indicativos de dualidade na educação brasileira, desde o início de sua história, quando Nóbrega traçou “um plano de ensino adaptado ao nosso país, segundo o que ele entendia que era a sua missão” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 25), que, conforme expressão do mesmo autor,

continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever” – isso como patamar básico. (...) Terminada tal fase, o aluno poderia ou finalizar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir mais adiante com aulas de gramática e, então, completar sua formação na Europa (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 25).

É público que as reformas educacionais no Brasil sempre ocorreram para atender aos interesses da sociedade de cada época, nomeadamente da classe dominante.

Há, muitas vezes, por parte de pais e professores, um saudosismo irrefletido da “escola do nosso tempo”, ou seja, da educação escolar de outrora, quando “realmente se aprendia”, ou seja, os conhecimentos historicamente acumulados eram ensinados e faziam a diferença na vida dos alunos. Hoje, os alunos chegam à universidade – quando chegam – praticamente “analfabetos”.

Contraditoriamente, há, segundo Maria Ciavatta, “uma expressão entre séria e jocosa que diz que, embora o mundo tenha se transformado, as escolas continuam a educar como antes, como séculos atrás” (CIAVATTA, 2005, p. 94).

A autora afirma que

é apenas uma meia-verdade que as escolas continuam a educar como antes. Entre outras coisas, mudaram as condições materiais do trabalho do professor, mesmo que, idealmente, declarem-se os mesmos os fins da educação: a socialização para a vida em sociedade e o domínio dos conhecimentos, dos saberes e de muitos dos fazeres assimilados secularmente pela humanidade (CIAVATTA, 2005, p. 95).

Como profissionais, os professores querem ser cada vez mais competentes, desenvolvendo uma prática pedagógica que resulte na aprendizagem e formação de seus alunos. Todos sabemos que, entre as coisas que fazemos, umas estão certas, outras são satisfatórias e outras ainda precisam ser revistas. Por isso, devemos nos perguntar: “que conhecimentos devem nortear as ações de forma a superar os desafios da educação”?

Este trabalho se insere no debate teórico que subsidia a implementação da proposta de intervenção na escola<sup>1</sup>, que tem o objetivo de refletir, com base no projeto político-pedagógico e na verificação dos contextos do Ensino Médio e Educação Profissional, como está a organização do trabalho pedagógico na escola, tendo a prática pedagógica como eixo para a melhoria da aprendizagem dos alunos nessas modalidades de ensino.

O presente texto busca situar historicamente o Ensino Médio e a Educação Profissional, enfocando a dualidade estrutural e curricular entre esses níveis de ensino e, sem a pretensão de esgotar a análise, explicita a formação integrada como proposta e como possibilidade para reverter o problema da dualidade estrutural.

## **2 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM RESGATE HISTÓRICO.**

Antes da chegada dos portugueses ao Brasil, sua população vivia, como descreve Saviani, “em condições semelhantes àquelas que foram definidas como correspondentes ao comunismo primitivo. Ou seja: não eram sociedades estruturadas em classes” (SAVIANI,

---

<sup>1</sup> Essa proposta faz parte do Plano de Trabalho apresentado pela autora deste artigo ao Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado do Paraná, e que será desenvolvido no Colégio Estadual Antonio Iglesias – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, na cidade de Ipirorã.

2007, p. 33). Essa população tinha características próprias de fazer educação<sup>2</sup>, o que foi rompido quando os portugueses trouxeram um modelo de educação próprio da Europa.

De acordo com Manfredi (2002, p. 66-67), pode-se dizer que, no Brasil, os indígenas foram os primeiros a exercer a educação profissional, uma vez que as artes e os ofícios eram ensinados aos mais moços. Estes observavam e repetiam as atividades desenvolvidas pelos mais velhos, efetivando assim a aprendizagem.

Para Saviani, as ordens religiosas tiveram contribuição imprescindível na colonização do Brasil. O autor nomeia os franciscanos como os primeiros evangelizadores do Brasil, uma vez que, junto com Cabral, chegou o primeiro grupo de oito missionários e, dentre eles, frei Henrique de Coimbra (SAVIANI, 2007, p. 39).

Saviani comenta que, mais tarde, outros frades franciscanos vieram ao Brasil em épocas e condições diversas. Constata em seus estudos que o grupo que chegou em 1537 era composto por cinco padres espanhóis e que

já usavam a técnica de percorrer as aldeias indígenas em missões volantes, unindo a catequese à instrução. (...) Esses franciscanos constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios (MOTA apud SAVIANI, 2007, p. 40).

Podemos perceber que a educação profissional vinha sendo exercida pelos frades franciscanos, antes mesmo da oficialização da História da Educação no Brasil que teve início, segundo alguns historiadores, em 1549, com o fim do regime de capitanias e com a chegada dos jesuítas<sup>3</sup>, chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega.

Na época do Brasil Colônia, a Educação Profissional esteve bastante presente. Conforme explicações de Manfredi, já naquele período havia divisão social do trabalho, sendo que nos engenhos trabalhavam, além dos escravos e nativos, alguns trabalhadores livres que exerciam “tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica” e, além disso, “nos engenhos, também prevaleciam as práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 67).

De acordo com a autora, podemos encontrar vestígios da profissionalização no Brasil em 1556, quando começam a vigorar as “Constituições da Companhia de Jesus” que incluem, dentre outros, o estudo profissional agrícola.

---

<sup>2</sup> Saviani relata mais detalhadamente como era a Educação Indígena na época do descobrimento do Brasil, em sua obra “Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil” (SAVIANI, 2007, p. 33-39).

<sup>3</sup> A hegemonia dos jesuítas e a predominância de sua influência na história da educação brasileira justificam-se, segundo Saviani, no fato desses terem vindo ao Brasil por “determinação do rei de Portugal, sendo apoiados tanto pela Coroa portuguesa quanto pelas autoridades da colônia” (SAVIANI, 2007, p. 41).

Os colégios e as residências dos jesuítas sediados em alguns dos principais centros urbanos foram os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial (MANFREDI, 2002, p. 68).

Em termos mais completos, no entanto, como expressa Amaral, “a educação profissional iniciou-se em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas no Rio de Janeiro, que objetivava capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios” (AMARAL, 2007, p. 168).

No período imperial, apenas alguns colégios ofertavam o ensino secundário. O ensino secundário foi sendo ampliado com o tempo, mas tendo sempre como objetivo o acesso ao ensino superior (CUNHA apud MANFREDI, 2002, p. 75).

É importante destacar que,

paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (MANFREDI, 2002, p. 75).

Foi nesse período que a dualidade educacional tomou incomensurável proporção. De um lado, a elite recebia uma educação intelectual e, por outro, à massa popular destinavam-se as escolas de primeiras letras, o que confirmam as observações feitas por Kuenzer (2001) como destacamos no início deste artigo, e que são reafirmadas por Cavalcante (2004), ao comentar que a criação das escolas de ensino técnico-profissional seria destinada aos desvalidos.<sup>4</sup>

Com isso, a descontinuidade na educação foi acentuada, ficando o ensino secundário destinado às elites que teriam posteriormente formação superior; e a classe popular seria atendida pela escola primária, que tinha o objetivo de ensinar a ler e escrever.

A dualidade entre a educação intelectual, destinada à classe dominante, ou seja, à elite, e a educação para o trabalho, destinada à classe trabalhadora e oprimida, como foi destacado por Manfredi (2002, p. 71), já no período colonial se justificava pela representação que possuía o trabalho, exigindo esforço físico e manual, cuja característica era de um ‘trabalho desqualificado’.

Nesse período, a “Educação Profissional, como preparação para os ofícios

---

<sup>4</sup> Manfredi nos mostra também outro momento da História da Educação no Brasil, que reafirma o Ensino Profissional como educação destinada à classe menos favorecida. Desde o período colonial, quando um empreendimento manufatureiro de grande porte – por exemplo, os arsenais da Marinha – exigia grande aporte de mão-de-obra – não disponível –, o Estado envolvia o trabalho e a aprendizagem compulsória, ensinando ofícios aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos (MANFREDI, 2002, p. 76).

manufatureiros, era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 76).

Observa-se então que “a Coroa portuguesa priorizou o estabelecimento de cursos superiores no Brasil, visando proporcionar uma educação que atendesse aos interesses da elite dirigente em detrimento do ensino público nos níveis primário e secundário” (MURASSE, 2005, p. 3).

Isso ocorreu, como explicado por Murasse, porque o governo teve que criar instituições que dessem conta da formação do quadro administrativo e político, uma vez que, com a ocupação francesa em Portugal e em grande parte da Europa, os estudantes interessados em ingressar nas universidades européias ficaram temporariamente impedidos. No entanto, nenhuma universidade foi instalada no Brasil; foram instaladas Academias que se destinavam a preparar os oficiais e engenheiros encarregados da defesa militar ou formar os médicos para a corte, para o exército e a marinha.

Moraes ressalta que “a montagem e a organização do sistema de ensino profissional iriam constituir um processo institucionalizado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos setores urbanos” (MORAES apud MANFREDI, 2002 p. 80), uma vez que teria acesso a essas escolas, além dos pobres e desvalidos, a população urbana, ou seja, os futuros trabalhadores assalariados.

As mudanças basilares no modelo educacional no Brasil começaram a acontecer a partir do período republicano. Manfredi diz que

durante o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical (...) e membros da elite cafeeira (MANFREDI, 2002, p. 79).

Nesse período, conforme Lopes (2007, pp. 2-3), houve aumento da demanda pela educação secundária, justificado pela necessidade de formação dos quadros burocráticos. Esta, no entanto, priorizava a preparação para o acesso ao ensino superior, primazia das classes dirigentes. Além disso, o acesso ao ensino secundário era dificultado ou impedido, pois, além de haver um número reduzido de escolas, o investimento por parte do Estado era deficitário, o que levava à cobrança de taxas e contribuições para a frequência dos alunos (tanto em escolas públicas quanto em privadas). Não tendo condições de arcar com essas

despesas, a maioria da população ficava excluída desse nível de ensino.

Segundo Ghiraldelli, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, tece críticas à instrução pública, ao referir-se à educação dos trabalhadores, e conclui que

a solução “para o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador das cidades e dos centros industriais” está na “extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissionalizante, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas (primária e secundária profissional) às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes no meio”. Portanto, no “plano de reconstrução” o Manifesto, ao se defrontar não com a educação em geral, mas com a educação do trabalhador, tende mais a adaptar a “escola do trabalho” aos moldes da “escola profissionalizante” do que permanecer na idéia da “escola única” baseada nos interesses da criança e no seu desenvolvimento “de dentro para fora” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, P. 47).<sup>5</sup>

A autora ressalta que os cursos complementares<sup>6</sup>, criados na Reforma Francisco Campos, dão início “à estruturação do que seria, mais tarde, o 2º ciclo, secundário”<sup>7</sup> (KUENZER, 2001, p. 12). A regulamentação desse nível de ensino se efetivou por meio do Decreto 21.241 de 14/04/1931 (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 41).

A Constituição de 1937 promoveu um retrocesso na história da educação brasileira, quando desobrigou o Estado de fornecer recursos para a educação da população. Ao invés disso, forneceu indícios de que a educação dos mais pobres deveria ser subsidiada pelos mais ricos, que, além de pagar a escola para os filhos, eram obrigados a fazer donativos por intermédio da “caixa escolar”. Com isso, mais uma vez o dualismo foi institucionalizado, uma vez que os ricos proveriam seus estudos e dos pobres, sem guarida financeira que lhes garantisse acesso e/ou permanência na escola. A opção que restou foi o ensino profissionalizante (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 79).

Para o autor, a Reforma Capanema não perfilava com o ideário da Carta de 1937 em sua totalidade. Apesar disso, foi uma reforma elitista e conservadora, norteando os caminhos do ensino público no Brasil, que deixaram marcas significativas em sua história.

As Leis Orgânicas, intituladas “Reforma Capanema” legitimaram o dualismo educacional que, segundo Ghiraldelli Junior, “(...) tratava-se de organizar um sistema de

<sup>5</sup> “Todas as aspas deste tópico são referentes a citações do ‘Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova’. O texto original está no apêndice deste livro” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 42).

<sup>6</sup> “Esses cursos, sempre propedêuticos, constituíram-se em propostas pedagógicas diferenciadas articuladas ao curso superior desejado (...). Eram realizados nas próprias escolas de nível superior e tinham 2 anos de duração, destinados aos que concluíram a 5ª série do curso ginásial” (KUENZER, 2001, p. 12).

<sup>7</sup> Apesar de muitos autores fazerem referências ao ensino secundário já no período imperial, Kuenzer enfatiza que até 1942 não existia o ensino médio, ou secundário de 2º ciclo. Somente naquele ano (1942), com a Reforma Gustavo Capanema, ele passou a se estruturar como curso, com estudos regulares (KUENZER, 2001, p. 12).

ensino bifurcado, com o ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da lei, às ‘elites condutoras’ e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 82).

O autor explica que, durante o período do Estado Novo, foram criados o SENAI em 1942 e o SENAC em 1943, sendo as primeiras estruturações de um sistema paralelo de ensino profissionalizante, criado pelo governo para atender a demanda de mão-de-obra qualificada, exigida pelo ascendente processo de industrialização no país. Essas instituições atendiam basicamente a população menos favorecida economicamente, uma vez que eram atraídos pelo salário que os alunos recebiam para estudar e pela oportunidade de iniciar os treinamentos nas próprias empresas – o que não acontecia na rede regular de ensino profissionalizante.

Foi com a criação dessas instituições e com a Reforma Capanema que abrolhou o primeiro sistema educacional brasileiro – ou pelo menos o seu esboço, conforme afirma Ghiraldelli Junior (2006, p. 86). Apesar de ser embasado em princípios autoritários e elitistas, não podemos negar que, finalmente, um sistema foi criado.

A configuração desse sistema, delineada por Manfredi (2002, pp. 99-102), sinaliza uma flexibilidade no acesso ao ensino superior, ou seja, deu-se a oportunidade aos egressos dos cursos profissionalizantes de se candidatarem ao vestibular, o que não era permitido até então. Com isso, menciona Kuenzer, esboçava-se “uma primeira tentativa de articulação entre as modalidades do ramo secundário (científico e clássico) com os cursos profissionalizantes” (KUENZER, 2001, p. 13).

Apesar das diversas lutas para se criar uma escola secundária unificada, que não corroborasse a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, a lógica dualista esteve presente nos anos subseqüentes à queda do Estado Novo. Um dado novo surge no ano de 1960 com a promulgação da LDBEN (Lei 4.024/61): houve uma alteração importante no campo da educação profissional, “pois promoveu a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores” (AMARAL, 2007, p. 170).<sup>8</sup>

Segundo Kuenzer,

“em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se manifesta pela primeira vez a articulação completa entre os ramos secundário de 2º ciclo e profissional, para fins de acesso ao ensino superior; da mesma forma, os cursos realizados pelo SENAI e SENAC poderiam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental

---

<sup>8</sup> Ver quadro demonstrativo em MANFREDI, 2002, p. 103.

(1º grau) e técnico (2º grau) (KUENZER, 2001, p. 15).

No entanto, as concepções e práticas escolares dualistas, cristalizadas, segundo Manfredi, “pelos mecanismos e estruturas formativas, historicamente construídas ao longo das décadas de 40 a 70”, persistiram mesmo após a promulgação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MANFREDI, 2002, pp. 102-103), visto que permanecem duas redes com “(...) dois projetos pedagógicos distintos que atendem às necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos” (KUENZER, 2001, p. 15).

Destaca Ghiraldelli Junior que “as tentativas de implantação da nova LDB (Lei 5.692/71) se deram justamente nos anos de maior repressão do regime e, além disso, no período da euforia dos setores médio da população com o ‘milagre econômico’”<sup>9</sup> (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 123). Segundo o mesmo autor, essa lei, que refletia os princípios da Ditadura Militar, “não chegou a ter um parto com os devidos cuidados; assim, sem que o Congresso pudesse modificá-la, veio à luz sem discussão, tanto que não sofreu nenhum veto presidencial” (Idem, p. 124).

Podemos destacar que uma das principais alterações no sistema educacional, ocorridas com a nova LDB, foi no campo da Educação Profissional: segundo Kuenzer, “a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos os que cursassem o que passou a ser chamado de ensino de 2º grau” (KUENZER, 2001, p. 16). Isso provocou, conforme aponta Ghiraldelli Junior, uma descaracterização das escolas públicas de 2º grau, uma vez que estas se viram obrigadas a cumprir a lei<sup>10</sup> sem os recursos mínimos necessários para isso (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 125).<sup>11</sup>

Também Kuenzer destaca essa relação entre o mercado de trabalho e o sistema educacional – que tinha como objetivo atender às demandas do crescimento econômico causado pelo “milagre econômico”. Kuenzer considera que

constitui-se um avanço significativo o texto da lei não incorporar a dualidade estrutural, colocando, mesmo que seja como meta de longo alcance, uma escola que não tenha proposta diferenciada para jovens que vão

<sup>9</sup> Ver GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, pp. 120-124.

<sup>10</sup> As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela (elite), encontraram na lei (Resolução 2 do Conselho Federal de Educação) “uma boa margem de manobra para a continuidade do ensino acadêmico e propedêutico” (AMARAL, 2007, p. 171).

<sup>11</sup> Na análise de Manfredi (2002, p. 105), a disseminação da idéia de profissionalização universal e compulsória se deu num momento em que o país precisava qualificar recursos humanos para o mercado de trabalho, pois tinha o propósito de participar da economia internacional. E essa tarefa, dentre outras, ficou a cargo do sistema educacional.

desempenhar funções distintas na hierarquia do trabalhador coletivo, a partir de sua origem de classe; ou seja um espaço para que a escola passe a dar a sua contribuição, ainda que relativa, para que a dualidade estrutural vá sendo historicamente superada, pelo menos determinando 8 anos de escolaridade obrigatória a todos, e oferecendo um modelo que incorpora e supera o sentido da equivalência da legislação anterior, posto que não postula apenas a equivalência de ramos distintos, mas estabelece um único ramo – profissionalizante – para todos (desde que consigam furar o bloqueio da seletividade (KUENZER, 2001, p. 21).

Por fim, em 1982, por meio da Lei 7.044/82, “o Segundo Grau se livrou da profissionalização obrigatória (...)”(GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 126). Na expressão da lei, a “qualificação para o trabalho” foi substituída pela “preparação para o trabalho”, o que retira desse nível de ensino, a obrigação pela formação profissionalizante. Com isso, a dualidade, que na prática nunca tinha desaparecido, agora volta com suporte legal.

Em 1996 foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96)<sup>12</sup> que, juntamente com o Decreto Federal 2.208/97, estabeleceram as bases para a reforma do ensino profissional no Brasil. A LDB, em seus artigos 39 e 42, considera a educação profissional “como uma modalidade de educação, cujo custeio não se encontra sob a responsabilidade de qualquer instância governamental” (AMARAL, 2007, p. 172), o que desobriga o Estado do dever de financiar a educação profissional.

Em 1997 foi normatizada a reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, pela Medida Provisória 1.549/97 e pela Portaria 646/97 que legitima segundo Manfredi “um entre os vários projetos de educação que vinham sendo discutidos na sociedade civil (...), desde os debates da LDB” (MANFREDI, 2002, pp. 293-294)<sup>13</sup>.

Citando Kuenzer, a autora faz referência aos pressupostos do Decreto 2.208/97:

a) a racionalidade financeira, pela qual se prioriza o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para os indivíduos quanto para as demandas do mercado; b) ruptura com o princípio da equivalência entre a educação geral e a profissional, pois apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior, resgatando, assim, a mencionada dualidade estrutural; c) educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuem escolaridade o acesso ao nível básico, o mais elementar, do ensino profissional” (AMARAL, 2007, p. 172).

Fica assim inviabilizada a articulação/integração entre ensino médio e educação

<sup>12</sup> Que, segundo Ghiraldelli Junior, “resultou de intensa luta parlamentar e extraparlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em vários momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro. É certo que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 170).

<sup>13</sup> Manfredi detalha mais sistematicamente tais projetos (MANFREDI, 2002, pp. 114-133).

profissional e restabelecida a natureza dual<sup>14</sup> o que gera sistemas e redes distintos<sup>15</sup>.

A Educação profissional passa então a ter novas formas de organização curricular, gestão e financiamento, contando com diferentes protagonistas: “o Estado, as entidades sindicais, as organizações não-governamentais e as entidades empresariais” (MANFREDI, 2002, p. 139), com práticas e concepções distintas.

Em síntese, o referido decreto atendeu “tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por disponibilizar uma capacitação mais rápida de trabalhadores” (OLIVEIRA apud AMARAL, 2007, pp. 172-173).

### **3 CONJUNTURA ATUAL DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO PROFISSIONAL OU FORMAÇÃO PROPEDÊUTICA?**

Nesta breve retrospectiva histórica, constatamos que o ensino médio esteve orientado por interesses diversos – da classe dominante, do governo, das instituições particulares, do mercado de trabalho – o que consiste num dos motivos pelos quais o referido nível de ensino não apresenta até os dias atuais uma identidade definida, mesmo sendo um tema bastante amudado nas discussões e análises dos estudiosos da educação.

Ainda hoje nos deparamos com sérios problemas de acesso e, sobretudo de permanência dos alunos nesta modalidade de ensino. Neste sentido, Kuenzer faz um símile entre o ponto de vista do mercado de trabalho e o ponto de vista da educação: enquanto no mercado “ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva”, na educação

“por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta-se a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas se precarizam os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência” (KUENZER, 2007, p. 493).

Diante disso, podemos afirmar que a demanda do ensino médio, ou seja, a oferta de

<sup>14</sup> “Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando ‘para a vida’. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada” (MANFREDI, 2002, pp. 128-129).

<sup>15</sup> Ver a configuração para o sistema de ensino médio e profissional brasileiro de acordo com a Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97, descrito por Manfredi (2002, p. 132).

vagas e a garantia de permanência com qualidade é uma das mazelas que merece a atenção das autoridades públicas. Esse assunto foi discutido por Zibas (2005), que alertou para o fato de que houve expansão de número de matrículas, não correspondendo à melhoria de qualidade. Essa preocupação com a ampliação do número de matrículas vinculada à melhoria de qualidade também foi explicitada por Frigotto (2005, p. 53) que considera ser fundamental ao cumprimento da justiça social e da cidadania, como também necessária ao desenvolvimento tecnológico e produtivo. Trata-se de uma questão relevante se analisarmos os últimos dados do recenseamento (IBGE, 2007) que mostra novamente o aumento de número de jovens. Segundo os dados, o país possui mais de dez milhões de jovens entre 15 e 19 anos. O senso escolar de 2007 (INEP, 2007) revela que pouco mais de oito milhões de alunos estão matriculados no ensino médio, nas redes públicas e privadas. Estes dados revelam que cerca de dois milhões de jovens nessa faixa etária estão fora da escola ou matriculados em cursos profissionalizantes. É mister ampliar a oferta de matrículas no ensino médio, visando a sua universalização. No enfrentamento desse desafio social, no entanto, devem ser implementadas políticas públicas que priorizem esse nível de ensino.

Outro mote que requer cautela é a dualidade estrutural e curricular entre ensino médio e educação profissional que historicamente se manteve até hoje em dia, apesar das inúmeras discussões acerca do assunto.

Diante do caos que se instalou no âmbito da educação profissional e ensino médio após o Decreto 2.208/97<sup>16</sup>, muitos embates teóricos e políticos aconteceram, culminando com o Decreto 5.154/04. Como sinaliza Frigotto, “a gênese das controvérsias que cercam a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a publicação do Decreto n. 5.154/04 está nas lutas sociais dos anos 80, pela redemocratização do país e pela ‘remoção do entulho autoritário’” (FRIGOTTO, 2005, p. 22). Segundo o autor, em 2003, com a eleição do presidente Lula, alentados pelas expectativas de um governo democrático<sup>17</sup>, as discussões tomam vulto, e em 23 de julho de 2004 foi aprovado o Decreto 5.154/04. A minuta desse decreto teve sucessivas versões geradas por um conjunto de disputas, o que resultou num “documento híbrido”, conforme expressão do autor.

---

<sup>16</sup> A Educação Profissional passou a ser ofertada, principalmente pelas instituições particulares, que ofereciam cursos de curta duração, visando o “adestramento” de mão-de-obra para atender às demandas do mercado de trabalho. Esses cursos eram procurados pela população economicamente menos favorecida que ficava sem formação geral, oferecida somente no Ensino Médio. Com isso, a dualidade estrutural e curricular foi instituída legalmente, o que acentuou ainda mais as diferenças de classe.

<sup>17</sup> Frigotto, Ciavatta e Ramos relatam que “ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras” (FRIGOTTO, 2005, p. 26).

Apesar das contradições, podemos entender que tivemos um avanço no que se refere à educação profissional no Brasil, com a aprovação do Decreto 5.154/04, que abriu a possibilidade de (re)estabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, impedida pelo Decreto 2.208/97. Como assinala Frigotto, o que se pretende resgatar com esse decreto e que já se buscava no projeto de LDB, “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira (...)” (FRIGOTTO, 2005, p. 37).

No entanto, a prática é outra. Como explica Kuenzer, “o decreto 5.154/04 ampliou o leque de alternativas com o médio integrado sem que nenhuma das possibilidades anteriores, que favoreceram ações privadas de formação precarizadas com recursos públicos, fosse revogada”. Assinala ainda que

o novo decreto, portanto, longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a através de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que cumpriu um dos compromissos de campanha com a revogação do decreto 2.208/97; das instituições públicas, que passaram a vender cursos para o próprio governo e gostaram de fazê-lo, renunciando em parte à sua função, e das instituições privadas, que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas (KUENZER, 2007, p. 501).

Com isso, como explica a autora, apenas três estados brasileiros – dentre eles o Paraná, que já em 2003 desencadeou uma série de ações no sentido de implementar essa modalidade de ensino, implantada a partir de 2004, visto que entenderam “nos diversos encontros e debates com a SEMTEC/MEC que a revogação do Decreto n. 2.208/97 seria efetivada” (FERREIRA, 2005, p.162).<sup>18</sup> – tomaram a iniciativa de implementar em 2004 o ensino médio integrado, como uma experiência piloto. Para tanto, utilizaram recursos próprios, pois ainda não obtiveram do governo federal financiamento para esse fim.

Contraditoriamente, explica Kuenzer, (2007, p. 500-503) são repassados vultosos recursos públicos para o setor privado, que acabam por executar parte significativa das funções públicas. Com isso, são oferecidos cursos aligeirados que visam, a curto prazo, à inclusão do aluno no mercado de trabalho e, como resultado, temos uma formação precária, resumindo-se basicamente na reprodução do conhecimento tácito.

Com a reestruturação produtiva, exige-se hoje um trabalhador de novo tipo, não mais com qualificações específicas e polarizadas para desenvolver tarefas simplificadas e

---

<sup>18</sup> Ver na obra da autora, “O contexto do Ensino Médio e da Educação Profissional no Paraná” (FERREIRA, 2005, pp. 159-166).

repetitivas como ocorria no taylorismo/fordismo<sup>19</sup>.

Kuenzer, no entanto, define tais habilidades como competências diferenciadas, que permitam arranjos flexíveis<sup>20</sup>, os quais irão atender às necessidades do mercado que visa garantir as maiores margens de lucro possíveis. Esses arranjos, segundo a autora,

são definidos pelo consumo da força de trabalho necessário, e não a partir da qualificação [ou seja] importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez. (...) A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá predominantemente, pela mediação da educação geral; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado” (KUENZER, 2007, p. 494).

Uma vasta literatura aponta a formação integrada como alternativa – talvez única – para reverter o dualismo educacional, ou seja, superar a dicotomia trabalho manual/trabalho educativo. Ciavatta afirma que

os estudos comparados sobre formação profissional em diferentes países mostram que a principal característica que se destaca na comparação entre os países latino-americanos e os países desenvolvidos é que a formação profissional e técnica é implementada, nestes últimos, tendo a educação regular, fundamental e média, universalizada (CIAVATTA, 1998 apud CIAVATTA, 2005, p. 89).

Isso significa, segundo a autora, “que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista” (CIAVATTA, 2005, p. 89), o que não ocorre nos países latino-americanos ou em desenvolvimento, onde as agências internacionais têm grande influência<sup>21</sup>, uma vez que financiam – e assim “podem” sugerir regras – programas de formação profissional destinados à população economicamente menos favorecida e direcionados estritamente ao mercado.

No Brasil, as políticas públicas de educação profissional que vêm sendo estabelecidas nos últimos anos – desde o decreto 2.208/97 – têm ratificado a dualidade estrutural e curricular, uma vez que apóiam suas relações com a sociedade civil nas parcerias

<sup>19</sup> Exigem-se, como salienta Giovanni Alves “novas qualificações do trabalho que articulam habilidades cognitivas e habilidades comportamentais (ALVES, 2007, p. 4). Disponível em: [http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos\\_Videos/Giovanni\\_Alves/Reestruturacao\\_Produtiva\\_Novas\\_Qualificacoes\\_e\\_Empregabilidade.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Giovanni_Alves/Reestruturacao_Produtiva_Novas_Qualificacoes_e_Empregabilidade.pdf) Acesso em 09/06/2007.

<sup>20</sup> Uma análise mais detalhada é feita por Kuenzer (2007, p. 493-494).

<sup>21</sup> Acácia Kuenzer analisa com maiores detalhes a adoção pelo Brasil, das recomendações do Banco Mundial, em suas políticas educacionais (KUENZER, 2000).

entre os setores público e privado, o que tem promovido uma crescente privatização da educação profissional, tornando cada vez mais precarizadas as ofertas educativas.<sup>22</sup>

Nesse sentido, Kuenzer afirma que

ao analisar as novas demandas de educação profissional, derivadas das mudanças na base técnica com a crescente utilização da microeletrônica, que demandam cada vez mais domínio das categorias referentes ao trabalho intelectual em contraposição à centralidade do conhecimento tácito, típica do taylorismo/fordismo, tem-se afirmado que, ao tempo em que as pesquisas levam a estas constatações, as políticas públicas em vigor para todos os níveis de ensino propõem como tarefa à escola o desenvolvimento de competências entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, desvalorizando, e mesmo declarando desnecessário, o conhecimento científico (KUENZER, 2007, p. 505).

A reversão desse quadro é necessária e urgente, uma vez o ensino médio, da forma como está estruturado, como foi salientado no início deste artigo, não está preparando os alunos para a inserção na universidade, nem “qualificando-os” para o mercado de trabalho.

O Decreto 5.154/04 prevê em seu artigo 4º, § 1º, inc. I “a educação profissional técnica de nível médio (...), será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio (...)” e “a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e ensino médio dar-se-á de forma integrada (...)”.

Autores como Ciavatta (2005), Frigotto (2005), Ramos (2005), Ferreira (2005), Kuenzer (2000), dentre outros, defendem a formação integrada como proposta e como possibilidade para reverter o problema da dualidade estrutural.

De acordo com Ciavatta,

a idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente ao um país, integrado dignamente à sociedade política. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ciavatta (2005, p. 94-95) destaca que formação integrada implica humanização de todo ser humano, mas que geralmente o sentido educativo é corroído por fatores externos - as guerras, a violência, a inversão de valores (da vida e do trabalho) - que adentram as escolas e fazem ruir expectativas.

---

<sup>22</sup> Uma análise mais detalhada é feita por Kuenzer (2007, p. 498-505).

Segundo a autora, o que falta no Brasil, é

uma base cultural que tome a integração como um valor, (...) de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher sujeitos à secular dominação (CIAVATTA, 2005, p. 91).

O que agrava essa situação é que as políticas educacionais implementadas pelo governo são vistas “com bons olhos” pela grande maioria da população que, diante da inexistência de alternativas, acredita estar diante de oportunidades únicas e, portanto, inquestionáveis. O que nos assusta é a constatação de que pouco se faz para reverter este quadro, uma vez que fazem parte desse contingente de pessoas alguns daqueles que são responsáveis pela “formação” na educação básica, que muitas vezes têm sua prática pedagógica baseada em conhecimentos tácitos e/ou em orientações recebidas dos órgãos governamentais.

À guisa de exemplo, assinalo as poucas escolas no Paraná que resistiram à extinção do curso de Magistério, determinada pelo Decreto 2.208/97. Isso se deu pela luta ideológica de uns poucos gestores que não cederam às pressões e mantiveram ativos os referidos cursos.

Sabemos que na sociedade em que vivemos, isto é, uma sociedade capitalista, a formação integrada e humanizadora em seu sentido estrito é, no mínimo, excêntrica. No entanto, para usar uma expressão popular, é preciso “ficar com um olho no peixe e outro no gato”, ou seja, deve-se oferecer aos alunos os conhecimentos científicos, mas não se pode ficar alheios às necessidades específicas do mercado de trabalho, de onde eles retiram sua sobrevivência.

A dualidade ainda está bastante presente na sociedade e no sistema educacional brasileiros. A revogação do Decreto 2.208/97 e a aprovação do Decreto 5.154/04, como afirma Ciavatta,

trouxe a abertura e o estímulo à formação integrada, mas não trouxe a garantia de sua implementação. Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira. Mas está, também, em uma sinalização clara e efetiva do Ministério da Educação no papel de orientar e de apoiar os projetos de formação integrada (CIAVATTA, 2005, p. 102)

No entanto, é fácil perceber que uma educação elitista e de caráter dualista não atende mais às necessidades do sistema produtivo que incorpora crescentemente a nova base tecnológica, pois o trabalhador agora precisa ter uma formação básica sólida para atender às demandas da nova reorganização da economia mundial.

Nesse sentido, consideramos importante ressaltar que “as expectativas de educação

e formação humana postuladas pelos homens de negócio ou pelos seus mentores intelectuais, assessores e consultores” (FRIGOTTO, 1995, p. 138) não coadunam com as reais necessidades da classe trabalhadora. Como explica o autor, os homens de negócio “blefam” quando defendem a universalização da escola pública, uma vez que, ao investir nessa defesa, numa ênfase apologética, visam à educação que lhes convém<sup>23</sup>. Enfatiza ainda que

“tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 1995, p. 145).

Se no campo da educação, como ressalta Frigotto “o processo de subordinação busca efetivar-se mediante a delimitação dos conteúdos<sup>24</sup> e da gestão do processo educativo”, e se queremos uma educação básica bem estruturada, integrada à educação profissional, com vistas à formação omnilateral dos alunos, além de políticas públicas voltadas aos interesses e necessidades de todos, temos que nos organizar no sentido de fortalecer a luta de todas as instituições ligadas direta ou indiretamente com a formação de crianças e jovens, no sentido de não mais permitir a prevalência dos interesses de pequenos grupos na configuração da educação brasileira.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estando a escola inserida na sociedade capitalista, acaba por refletir os seus interesses, suas contradições, sua ideologia e sua organização. Portanto, (re)conhecer essa configuração é fundamental para a compreensão de sua função social e, por isso, reafirmamos a necessidade de reflexão sobre o seu desenvolvimento histórico.

Para que a escola cumpra sua tarefa, é preciso ter clareza de que o trabalho pedagógico escolar não é um processo natural, espontâneo e muito menos ocasional, mas intencional, organizado, dosado, seqüenciado e deve ser construído de forma a garantir ao aluno, que ingressa na escola, a permanência e uma boa escolarização.

A fragilidade do Ensino Médio precisa ser superada, já que é dessa modalidade de ensino a incumbência da formação de nossos jovens e aqui percebemos poucos avanços nas

<sup>23</sup> Frigotto (1995, pp. 140-170) discute sobre isso quando fala da “Formação e qualificação abstrata e polivalente e a defesa do Estado mínimo: a nova (de)limitação do campo educativo na lógica da exclusão”.

<sup>24</sup> “No plano dos conteúdos, a educação geral, abstrata, vem demarcada pela exigência da polivalência ou de conhecimentos que permitem a ‘policognição’” (FRIGOTTO, 1995, p. 155).

políticas que a orientam, deixando assim de assegurar uma formação profissional mais consistente aliada à formação cidadã a que todos têm direito.

As análises aqui apresentadas revelam um quadro com propostas de formação pouco substanciais na escola média, com medidas paliativas, que não dão conta de romper de vez os equívocos e com as contradições presentes nesse contexto escolar, sobretudo nas instituições públicas, que acolhem a maioria da população jovem.

Podemos perceber, nesta rápida incursão no debate sobre a dualidade estrutural e curricular da educação profissional no Brasil, que a sua superação depende, em grande parte, das opções políticas que definem seus projetos, sua organização, sua forma de gestão e seu financiamento. No entanto, não podemos apenas esperar que as coisas aconteçam. É preciso fortalecer o exercício da reflexão, do estudo, da prática do diálogo no interior da escola, e assim se busquem caminhos para mudanças efetivas.

Se esse é o horizonte, conhecer a historicidade da educação profissional no Brasil é imprescindível para que possibilidades concretas de mudanças possam se configurar, a partir de discussões baseadas num referencial teórico consistente, e de uma prática pedagógica comprometida com a emancipação dos alunos da escola pública.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Giovanni. Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade. [http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos\\_Videos/Giovanni\\_Alves/Reestruturacao\\_Produtiva\\_Novas\\_Qualificacoes\\_e\\_Empregabilidade.pdf](http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Giovanni_Alves/Reestruturacao_Produtiva_Novas_Qualificacoes_e_Empregabilidade.pdf). Acessado em 12/09/2007.
- AMARAL, Cláudia Tavares, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia*. In: FIDALGO, Fernando, OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro, FIDALGO, Nara Luciene Rocha (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 197-206.
- CAVALCANTE, Francisco Leonardo dos Santos. Proposições Liberais e Não Liberais e as Reformas Educacionais no Brasil (Período de 1889 a 1989). 11 de agosto de 2004. <http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/118/42/>. Acessado em 13/11/07.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. GARCIA, Sandra R. de Oliveira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: \_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 4, p. 135-193.
- \_\_\_\_\_, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/04: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- IBGE. Censo Populacional de 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acessado em 24-01-2008.
- INEP. Censo Escolar de 2007. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/default.asp>. Acessado em 24-01-2008.
- KUENZER, O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 21, n. 70. abr. 2000, p. 15-39.
- \_\_\_\_\_. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível? In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 5, n. 3, p. 491-508, nov.2007/fev.2008.

LOPES, Silvana Fernandes. A Educação Escolar na primeira República: a perspectiva de Lima Barreto. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_100.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_100.html) Acessado em 12/11/2007.

MANFREDI, Silvia Maria. Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MURASSE, Celina Midori. A Educação no processo de organização e consolidação do Império no Brasil: o pensamento de Bernardo Pereira de Vasconcelos (1795-1850) e de Zacarias de Góes e Vasconcellos (1815-1877). 2005. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_029.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_029.html). Acessado em 13/11/07

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. História das idéias pedagógicas no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Artigo aprovado em janeiro de 2005. Acessado em 20/11/2007.