

ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

La enseñanza media y la educación profesional

Paolo Nosella

Programa de Pós-Graduação em Educação /UNINOVE
nosellap@terra.com.br

Jarbas Maurício Gomes

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Alagoas/IFAL

Resumo

Neste texto, ressaltamos que cabe a nós educadores analisarmos se a defesa do sistema de ensino médio integrado à Educação Profissional contribui para revigorar a dialética que pretende revolucionar todo o fracassado sistema nacional de Ensino Médio Regular, massivo e público; ou se – como pensam os autores – [...] a dialética tornar-se-ia mais vigorosa mediante a defesa unitária, direta e intransigente, de uma reforma radical do Ensino Médio Regular. Aproveitamos a oportunidade para discutir o prefácio que apresentamos no livro “Educação profissional: análise contextualizada”, editado em 2005 pelo CEFET-Ce para reiterar que não concordamos com a profissionalização no âmbito do Ensino Médio entre 15 e 17 anos e que defendemos para os adolescentes dessa faixa etária, o direito a um ensino médio nacionalmente unitário, de cultura geral com elevada qualidade, para todos, sejam eles ricos ou pobres. Contudo, compreendemos que Ensino Médio Integrado é melhor do que o Ensino Médio Regular, não porque seja integrado, e sim, por outros fatores tais como: verbas; seleção; estrutura física; um tempo maior de estudo (quatro anos); professores mais satisfeitos; além de atividades formativas no contraturno etc.

Palavras chave: Educação Profissional; Educação e Trabalho; Ensino Médio Integrado; Ensino Médio Regular.

Resumen

En este texto, ressaltamos que cabe a nosotros educadores analizarlos se la defensa de lo sistema de enseñanza secundaria

integrada la Educación Profesional contribuí para revigorar la dialéctica que pretende revolucionar todo el fracasado sistema nacional de la Enseñanza Secundaria Regular, masivo y público; o se – como piensan los autores – [...] la dialéctica tornaría más vigorosa mediante la defensa unitaria, directa y intransigente, de una reforma radical de la Enseñanza Secundaria Regular. En la oportunidad aprovechamos para discutir el prefacio que presentamos en el libro “Educación profesional: analices contextualizada”, editado en 2005 pelo CEFET-Ce para reiterar que no concordamos con la profesionalización en el ámbito de la Enseñanza Secundaria entre el 15 y 17 años y que defendemos para los adolescentes de esa edad, el derecho a una enseñanza secundaria [EMM1] nacionalmente unitaria, de cultura general con elevada cualidad, para todos, sean ellos ricos o pobres. Pero, comprendemos que la Enseñanza Secundaria Integrada es mejor do que el Enseñanza Secundaria Regular, no porque sea integrado, y sim, por otros factores tales como: verbas; selección estructura física; uno tempo mayor de estudio (cuatro años); profesores más satisfechos; Alén de las actividades formativas en el contra turno etc.

Palabras clave: Educación Profesional; Educación y Trabajo; Enseñanza Secundaria Integrada; Enseñanza Secundaria Regular.

1. Antecedentes: a Aurora (para manter a metáfora do nascimento no “novo”)

Em junho de 2013, fui convidado pelas organizadoras do livro **Educação profissional: análise contextualizada** editado em 2005 pelo CEFET-Ce, para realizar o prefácio da reedição da segunda versãoⁱ dessa obra, contribuindo com a discussão proposta no livro. Em seguida, respondiⁱⁱ:

Quanto à temática, vocês sabem que minha posição é muito simples: defendo, para os adolescentes de 14 a 17 anos, o direito a um Ensino Médio nacionalmente unitário, de cultura geral, de elevada qualidade, para todos, ricos e pobres. Estes últimos, aliás, para equilibrarem a unitariedade qualitativa (prejudicada socialmente), precisam mais cultura geral do que os demais, tanto no turno quanto nos contraturnos escolares. Não considero dialeticamente avançada a adesão programática a uma profissionalização precoce do Ensino Médio. A profissionalização é assunto para depois dos 17 anos. Precisamos nos precaver contra interesses corporativos que acabam influenciando nossas cabeças e nossos corações (junho de 2013).

Uma das organizadoras informou-me:

O livro não faz apologia ao ensino integrado. Faz uma crítica ao neoliberalismo na educação situando a educação profissional e a influência dos organismos internacionais nesse contexto. Destaca os efeitos negativos do decreto 2.208/97, no período, recentemente revogado. No entanto, a crítica da obra não se detém na questão curricular da separação entre Ensino Médio e técnico. Enfatiza, sobretudo, o viés neoliberal da reforma da educação profissional. Embora o livro se refira ao contexto do final dos anos 1990, consideramos que ele se agrega ao momento atual da EPT (educação profissional técnica) em que o investimento cresce associando o investimento público no público (Brasil profissionalizado e expansão dos Institutos Federais) e do público no privado (PRONATEC) (01/07/2013).

Reiterei que:

Ensejo, neste contexto, que os estudantes mais pobres, para equilibrarem a unitariedade qualitativa (prejudicada socialmente), precisam de maior acesso à cultura geral do que os demais, tanto no turno, quanto nos contraturnos escolares, a fim de atingirmos um padrão de equidade escolar. Não considero dialeticamente avançada a adesão programática a uma profissionalização precoce do Ensino Médio. Ao contrário, a profissionalização é assunto para depois dos 17 anos. Precisamos nos precaver contra interesses corporativos que acabam influenciando nossas cabeças e nossos corações (01/07/2013).

Depois de mais dois ou três diálogos e da reiteração atenciosa e de reconhecimento ao trabalho que desenvolvi ao longo de anos em torno da temática, aceito o convite por parte das organizadoras, decidi realizar o prefácio. Para tal, esse texto é originalmente o prefácio apresentado para as organizadoras da obra supracitada, que nasceu de uma interlocução viva e direta com os colegas de ensino profissional, provenientes dos estados do Ceará, Piauí e Maranhão, autores dos capítulos que compuseram a presente obra em 2ª edição, publicada em 2014.

2. Introdução

Ler, de um só fôlego, as 194 páginas do livro Educação Profissional: Análise Contextualizada representou uma rica viagem de reconhecimento do campo científico da educação profissional.

O livro atendeu a um plano teórico bastante claro e unitário: no conjunto é uma crítica contundente e bem fundamentada à hegemonia do grande capital e da política educacional globalizante em prejuízo dos valores do território, que não é um espaço abstrato do planeta,

mas identificação econômica, social e cultural do ser humano, especificamente, do ser humano nordestino.

As análises centram-se nas propostas do governo brasileiro para a formação dos jovens visando à integração entre cultura geral e especialização profissional. No centro da discussão, encontram-se os decretos federais n.º 2.208 de 1997, de Fernando Henrique Cardoso, e o de n.º 5.154 de 2004, de Luiz Inácio Lula da Silva, ambos reproduzidos em anexo. É aconselhável iniciar a leitura do livro pelos decretos porque, mesmo que sejam de conhecimento geral, sua releitura despertará o clima ideológico político que os originou, introduzindo o leitor na problemática.

O primeiro decreto “dicotomizou” o ensino médio separando o percurso de formação geral do profissionalizante, o segundo acabou pulverizando o ensino médio, eliminando qualquer veicidade de ensino unitário ao permitir sua extremada multiformidade.

Recapitulando os anexos: o primeiro decreto separou a formação profissional do Ensino Médio Regular; estabeleceu ainda que a educação profissional deveria ser organizada em três níveis: básico, técnico (ensino de nível médio), tecnológico (ensino de nível superior). O segundo decreto manteve a organização do ensino profissional em suas três modalidades e as ampliou: formação inicial e continuada do trabalhador independente de escolaridade; educação profissional técnica de nível médio e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

O *punctum dolens* desse segundo decreto está na permissão da profissionalização precoce dos adolescentesⁱⁱⁱ, isto é, de estudantes com idade entre 15 e 18 anos, na forma de Ensino Médio Integrado. A modalidade integrada atrai os estudantes pela possibilidade de obter ao final do curso, além da certificação de conclusão do Ensino Médio, a habilitação de técnico de nível médio, assim como a modalidade concomitante que é ofertada para quem já está cursando o Ensino Médio regular. A compreensão do teor ideológico dos decretos vai sendo construída na medida em que o leitor, ao percorrer as páginas do livro, fundamenta-se na crítica contextualizada que se materializa ao longo dos textos.

No primeiro texto, *Empregabilidade, Competências e Desqualificação dos trabalhadores: a dança das palavras sobre o solo Real das Transformações Produtivas*, o autor, Enéas Arrais Araújo Neto, ao analisar algumas correntes da sociologia do trabalho e da área de qualificação profissional, afirma com propriedade que a dialética é a categoria central para toda análise crítica e expõe que ela se constitui tanto pelo “desmascaramento do caráter

ilusório das versões conservadoras [...] e, por outro lado, a proposição de novos encaminhamentos, vislumbrando as saídas potenciais [...]” (p. 19). Para empregar uma metáfora musical, este primeiro texto dá o tom ou o “lá” para toda a orquestração crítica da coletânea.

No segundo texto, *Do modelo fordista às Teorias da Reestruturação Produtiva: os impactos sobre a cidadania e a formação humana*, Josania Lima Portela discute a relação entre a transformação dos meios de produção e sua relação e as noções de cidadania e formação humana. Diz que a cidadania é apresentada como condição para a inserção do indivíduo no mundo da produção, no sentido, porém, da escolarização servir de justificativa para a existência das diferenças sociais. Os últimos parágrafos esculpem sua visão do movimento dialético da história da liberdade dos trabalhadores: “a cidadania posta possibilita uma liberdade restrita [...] mas vislumbra possibilidades de elaboração de uma ‘cidadania plena’” (p. 56).

No terceiro texto, *O novo paradigma técnico-produtivo e a qualificação do trabalhador*, Francisca das Chagas Silva Lima busca compreender a educação profissional na perspectiva da relação entre trabalho e educação. Apresenta as exigências do contexto econômico à educação explorando as relações dialéticas entre o contexto da crise do capital e o papel atribuído às novas tecnologias e às demandas resultantes desse processo para a educação e a qualificação profissional. Diz que o grande desafio é inverter a lógica do capital. Ou seja, Francisca retorna ao mote inicial e principal do livro, a dialética, perguntando como essa lógica da história do capitalismo pode ser superada.

No quarto texto, *Novos caminhos na educação profissional brasileira?*, Elenice Gomes de Oliveira foca diretamente a questão do ensino profissional, discutindo criticamente as especificidades da educação profissional brasileira que se fundamenta na adequação da escola e do ensino às tendências de racionalização, flexibilidade e produtividade. Destaca a oposição das entidades científicas e sindicais em relação à reforma da educação profissional de 1997, sobretudo do Ensino Médio. Parece evidenciar um movimento dialético libertário na superação deste decreto pelo de 2004. A autora, porém, conclui, melancolicamente, tratar-se de uma dialética domesticada pelos mesmos princípios subjacentes ao decreto anterior, afirmando que ocorreu “um passo à frente e dois para trás na história da educação profissional brasileira, sob a satisfação do dever cumprido: a revogação do decreto 2.208/1997” (p. 95).

Antônia Abreu de Souza, no texto *As recomendações do Banco Mundial para a Educação Profissional e o vigor da teoria do Capital Humano no contexto do neoliberalismo*, discute a questão do financiamento da educação profissional, demonstrando o comprometimento do Brasil com as políticas do Banco Mundial e como estas influenciaram os modelos educativos aqui adotados, para os quais o neoliberalismo se tornou a condição ideológica e política propícia para a sua efetivação. Antônia não atira contra as trincheiras inimigas do neoliberalismo escudadas num abstrato espaço revolucionário, adentra-se nessas trincheiras para desvendar suas estratégias. Talvez, com a surpresa de muitos, descobre que para o capital é menos essencial que os governos treinem profissionalmente a juventude, pois, uma educação geral básica de melhor qualidade para os níveis escolares do primário e do fundamental é crucial para a maior produtividade e crescimento econômico. O capital se preocupa, sobretudo, quando as escolas técnicas federais alcançam elevados níveis de qualidade, inclusive no Ensino Médio, justamente porque sabe que essa elevação qualitativa não é fruto do ensino propriamente profissionalizante e sim da boa cultura geral aí desenvolvida.

Lélia Cristina Silveira de Moraes, no texto *A formação profissional em nível técnico no contexto da política educacional dos anos 90 – compreendendo os seus impactos a partir dos sujeitos que a vivenciam*, analisa os resultados da política educacional da década de 1990 para o ensino profissionalizante, destacando as armadilhas e contradições presentes na organização curricular dos cursos técnicos. Explicitamente, evoca o método dialético contrapondo-o às descrições dos fatos empíricos. Citando Lefebvre, diz que o método dialético “busca penetrar naquilo que já tende para seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento. Busca, portanto, o movimento profundo (essencial) que se oculta sob o movimento superficial” (p. 119). Lélia percebe que articular ensino médio e técnico não é fácil, como não é fácil vislumbrar concretamente o movimento profundo que se oculta debaixo do superficial. Expor, sem meias palavras, a dificuldade de aplicação do método dialético é o grande valor do texto.

No sétimo texto *A reforma da Educação Profissional de Nível técnico – uma análise da Fase preliminar*, Izaura Silva disserta sobre a qualidade da formação nos cursos técnicos durante a vigência do Decreto 2.208/1997, destacando a fluidez do objetivo governamental em relação à democratização da educação profissional. Denuncia o declínio na qualidade do ensino, a insatisfação de professores e alunos e o aumento da evasão escolar. Leva-nos até a

cidade de Imperatriz, no interior do Estado do Maranhão, “junto a pessoas para quem um curso técnico de boa qualidade representa uma grande vitória profissional e pessoal” (p. 152) e que, ainda assim, desenvolvem o espírito crítico. Suas vozes denunciam duramente a desarticulação entre ensino técnico e curso médio, reivindicando dialeticamente pelo fim da tese do velho decreto.

No último texto, *Ensino Médio e a formação do Trabalhador: competências para quem e para quê?*, Maria José Pires Barros Cardozo e Enéas Arrais Araújo Neto de pronto focam “a relação dialética de subsunção do trabalhador ao capital e de luta contra essa subsunção” (p. 163), evidenciando que essa dialética não é uma contraposição de faz de conta. Parecem dizer que a tese (subsunção do trabalhador ao capital) não brinca de dialética, é hábil e ardilosa, pois consegue que, pela noção de competência, as reformas educacionais compactuem com a ideologia da empregabilidade, assim como, pela concepção de produção flexível, é garantida a valorização do capital às custas da precarização e exploração do trabalho. Resta saber como a antítese (a luta contra essa subsunção) se contrapõe, dialeticamente, à tese.

3. Dialética da educação profissional

Não existe uma única concepção dialética da história, mas diferentes teorias dialéticas. Estruturam-se em três elementos básicos: a tese (proposição econômico social dominante), a antítese (proposição contrária) e a síntese (resultado futuro); entretanto, a correlação e os conteúdos entre esses três elementos variam de pensador para pensador. Por isso, conhecemos as dialéticas de Heráclito, Platão, Agostinho, Abelardo, Thomás de Aquino, Giambattista Vico, Rousseau, Kant, Hegel, Marx, Lênin, Croce, Gramsci, Benjamim, Adorno etc.

Ao emergir da leitura desse livro, a primeira pergunta que me ocorreu foi: como caracterizar a concepção dialética da história desses autores? Os elementos fundamentais estão postos por todos: a tese é representada pelo projeto neoliberal, a antítese pela sua rejeição crítica e a síntese é o que se vislumbra e deseja. À primeira vista, uma observação pode ser feita: enquanto o projeto neoliberal de subsunção do trabalhador ao capital (tese) é muito bem exposto e criticamente detalhado, a luta contra essa subsunção (antítese) é insuficientemente desenvolvida. Portanto, podemos dizer que estamos diante de uma dialética claudicante, forte de uma perna só.

Como exemplo, entre outros, pode ser citado o texto de Elenice. O texto é bem estruturado e se articula dividido em três partes: a primeira apresenta a reforma engendrada pelo Decreto n.º 2.208/1997; a segunda analisa os propósitos e consequências da reforma; e, na terceira, intitulada de *Caminhos para a Educação Profissional*, tópico apropriado para propor uma antítese ao modelo educacional hegemônico, a discussão se fixa na apresentação da tímida mudança ocorrida na organização do ensino profissional quando da aprovação do Decreto n.º 5.154/2004. Aliás, a própria autora mais adiante afirma que tal “timidez” representou historicamente dois passos para trás.

Todavia, essas observações ou crítica da crítica não diminuem o valor do livro, apenas ressaltam a sua capacidade de despertar no leitor o sentimento de que frente a este modelo educacional é necessário contrapor uma antítese crítica e propositiva: o que sugere que a coletânea precisa de um segundo volume. Aguarda-se, portanto, dos organizadores e dos autores uma segunda coletânea em que a antítese apareça mais detalhada, desencadeando com isso uma dialética mais vigorosa.

Nem se trata de antecipar qualquer resultado futuro ou síntese, como fazem os intelectuais que, acima e fora da história, pretendem analisá-la no seu movimento dialético completo, frustrando de antemão a própria revolução ao estabelecerem os limites e as etapas da síntese. Ao contrário, sendo a síntese absolutamente imprevisível, é dialético desenvolver na antítese todas as possibilidades de luta, inclusive apresentando integralmente a proposta.

Nem Marx, nem Gramsci se moviam pelo mapa da história futura. Eram motivados, cientificamente, por uma aguda compreensão da conjuntura à luz do método da filosofia da práxis e, eticamente, por profundos ideais humanistas (Maurice Merleau-Ponty, 2006). Quando muito, algum mapa fictício da história futura pode funcionar como instrumento e estímulo pedagógico para militantes teoricamente menos amadurecidos, porque os mais amadurecidos sabem que este ou aquele mapa da história, poderá ser, mais cedo mais tarde, inutilizado. Nem mesmo as férreas leis materialistas da economia conseguem desenhar a história futura, porque o livre arbítrio e a fortuna (o acaso) interferem continuamente de forma imprevisível. Por isso, não há como se acomodar, a revolução (não necessariamente a insurreição) é sempre necessária e possível.

Ensino Médio: unitário ou multiforme?

Cientes de que o objetivo do livro se restringe à análise e contextualização da educação profissional e de sua regulamentação a partir dos decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004, reconhece-se que o estudo da organização curricular do Ensino Médio e sua relação com a educação profissional não é o tema da coletânea. Os textos não abordam diretamente o debate sobre a integração da cultura geral com a educação profissional no nível médio nem as consequências decorrentes dessa modalidade de ensino para a formação do estudante com idade entre 15 e 18 anos, mas encaminham-se para isso. Prova disso é que o último capítulo da coletânea, *Ensino Médio e a Formação do Trabalhador: competências para quem e para quê?* colocou em evidência a questão do ensino médio e suas relações com a educação profissional.

Não foi por acaso que a obra desaguou nessa temática. É impossível dissertar sobre educação profissional dos jovens, sobretudo dos adolescentes, sem aportar na problemática do ensino médio, o nó górdio, o entroncamento, a hora da incerteza de todo o sistema escolar. Os outros percursos formativos, inclusive as EJAs, apresentam problemas de qualidade, mas sem fortes divergências teórico-pedagógicas, enquanto a faixa etária dos 15 aos 18 anos desencadeia um redemoinho de debates entre educadores, políticos e economistas disputando, uns com medo, outros com interesse, muitos vacilantes e paternalistas, a definição do percurso formativo desses adolescentes. Por causa disso, pretendemos contribuir para o debate da coletânea com algumas considerações relacionadas especificamente ao ensino médio: “O problema fundamental se põe para aquela fase da carreira escolar que é hoje o Ensino Médio (liceu) e que não se diferencia por nada, como tipo de ensino, das séries escolares anteriores” (GRAMSCI, 1975, p.1536).

Outra consideração é a seguinte: muitos autores da coletânea são defensores da educação profissional integrada ao ensino médio. Logo, defendem um projeto de educação profissional no âmbito deste nível de ensino, mesmo criticando as fórmulas didáticas que o implementam. De qualquer forma, sofrem também eles alguma tensão pedagógica e política contaminada, inevitavelmente, por interesses corporativos. Causa última dessa tensão é o Estado brasileiro que mantém, nesse nível de ensino, dois sistemas educacionais: o ensino médio regular e o ensino médio integrado. É a tensão entre um sistema minoritário de educação caracterizado por verbas específicas, estudantes previamente selecionados, boa

estrutura física, frequentemente com cursos que podem chegar a quatro anos de duração, dois períodos diurnos de funcionamento, plano de carreira docente similar ao do magistério superior federal, atividades formativas no contraturno etc. e um segundo sistema de massa caracterizado por uma conceituação difusa e confusa sobre cidadania e trabalho, uma ilusória e complexa burocracia de Estado, escassez de recursos, estruturas físicas arcaicas e precárias, planos de carreiras frustrantes e metodologias inadequadas.

Cabe a nós todos educadores analisarmos se a defesa ao sistema de Ensino Médio Integrado contribui para revigorar a dialética que pretende revolucionar todo o fracassado sistema nacional de ensino médio regular, massivo e público; ou se, como pensam os autores deste Prefácio, a dialética se tornaria mais vigorosa mediante a defesa unitária, direta e intransigente de uma reforma radical do Ensino Médio Regular. Com efeito, de um lado, temem que a defesa do ensino médio integrado possa oferecer o aval ideológico e político à introdução do princípio da profissionalização precoce no espaço da cultura geral do ensino médio; de outro lado, sabem que eventuais resultados positivos do ensino médio integrado, quer no desempenho escolar, quer na inserção social (mercado), devem ser atribuídos aos diferenciados fatores acima destacados e não à fórmula didática da “Integração” entre Formação Profissionalizante e Ensino Médio. Claro, toda opção tem seus riscos, pois nenhuma dialética confere *a priori* a certeza de que os resultados esperados serão alcançados.

Sobre a articulação do ensino médio com a educação profissional, a legislação educacional continua prescrevendo e regulando sem condições teóricas para distinguir o trabalho como princípio educativo geral, como princípio didático específico de cada faixa etária e, ainda, como exercício profissional. O Artigo 36-A da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, pode ser tomado como exemplo disso. As alterações decorrentes da regulamentação do ensino profissional pela Lei n.º 11.741/2008 preveem a integração do ensino profissional ao ensino médio sem que haja prejuízos ao currículo do ensino médio e à formação geral do educando, mas, ainda assim, encaminha o adolescente para a profissionalização precoce.

Preocupação e confusão teórica semelhantes podem ser identificadas no parecer conjunto do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica CNE/CEB n.º 5/2011^{iv} que, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, enfatiza:

As diretrizes orientam-se no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender à diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2011, p. 12).

Como se vê, os textos legais evidenciam o embaraço e a ambiguidade dos legisladores na definição dos objetivos educacionais do percurso formativo dos adolescentes com idade entre 15 e 18 anos. Ao procurar superar o excesso identificado na preparação do estudante para o vestibular, em seu conjunto, a legislação acaba por cair no excesso da profissionalização ou, como expressou o texto, no patrocínio de um sonho futuro para todos os estudantes do Ensino Médio.

Na tentativa de dissipar o denso nevoeiro de dúvidas entre currículos organizados em áreas do saber divididas em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, recorre-se à determinação quantitativa do número de horas/aula, como se um ano da vida e, no caso, da adolescência, fosse traduzível em número de horas/aula. Como se pode identificar nas Resoluções do CNE/CEB n.º 2/2012^v e n.º 6/2012^{vi}, decorrentes do parecer CBE/CNE n.º 5/2011.

De acordo com as resoluções, a carga horária mínima do Ensino Médio Regular é de 2.400 horas distribuídas em três anos, isto é, 800 horas anuais distribuídas em pelo menos 200 dias letivos. Quando da integração da educação profissional ao ensino médio regular, a carga horária obrigatória passa a ser de 3.200 horas. O que, em tese, poderia significar o aumento de um ano nas atividades regulares do ensino médio. O aumento da carga horária é decorrente da carga horária mínima necessária para a habilitação de nível técnico, estipulada pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos que varia geralmente entre 800, 1000 ou 1200 horas (BRASIL, 2012)^{vii}. No caso do ensino médio regular noturno destinado a jovens e adultos, mas ofertado também aos adolescentes que trabalham^{viii}, mediante a necessidade de uma organização curricular imposta por uma carga horária diária menor para garantir a carga horária mínima, normalmente ocorre o acréscimo de um ano no tempo de duração do ensino médio. Em função dessas condições especiais, a integração do ensino profissional se faz com carga

horária reduzida, resguardando a carga horária mínima de 2.400 horas do ensino regular, das quais, pelo menos, 1.200 devem ser destinadas à formação geral.

Em suma, mesmo que se professe a intenção de resguardar a formação geral na integração do ensino médio com a educação profissional, sabe-se que a “integração” impõe ao adolescente uma formação profissional precoce, em especial em regiões em que essa modalidade de ensino se estabelece como referência de qualidade. E ainda, mesmo que a legislação insista que na modalidade de ensino integrado, não pode haver prejuízo para a formação geral e ao defender que a formação escolar possibilita o acesso do educando a estudos posteriores, cabe questionar de que tipo de estudos posteriores se trata: de transição do jovem para os estudos universitários ou de um ciclo infinito de formação profissional? Para qual dos dois o jovem será forçado quando não conseguir uma colocação no mercado profissional por não ter a qualificação necessária ou simplesmente por não haver “vaga”?

Intencionalmente, nossas observações desviam do foco de análise dos autores desta coletânea do campo da formação profissional para o campo da formação simplesmente. Fomos forçados para esse “desvio” pela própria natureza do processo formativo da personalidade dos adolescentes que, de fato, cumpre um único percurso. Infelizmente, a dualidade escolar se aprofundou desmembrando o próprio sistema educacional: um profissional e outro regular. Como disse Elenice Gomes: “um passo à frente e dois para trás”.

4. Em tempo de se contrapor

Na Câmara dos Deputados, está em tramitação, desde março de 2013, uma proposta de reorganização curricular do ensino médio que, fundamentada na “liberdade” de escolha e aptidão do adolescente, defende uma estrutura curricular de três anos dividida em duas partes: dois anos de currículo comum e um ano de estudos específicos realizados a partir da escolha/aptidão do estudante em uma das três áreas ofertadas: humanística, tecnológica e biomédica. A medida está prevista no Projeto de Lei n.º 5.115/2013 que, de autoria do Deputado Federal Izalci Lucas Ferreira (PSDB-DF), altera a LDB 9.394/1996. Para o autor, o currículo programático do ensino médio precisa ser revisto para oferecer oportunidades de ênfases distintas ao aluno conforme seus interesses vocacionais, para tanto propõem que o caput do Art. 36, da LDB 9394/1996, passe a vigorar com a seguinte redação:

Art. 36 - O currículo do Ensino Médio com três anos de duração será constituído de dois anos com currículo comum e o terceiro ano com três vertentes distintas, Humanística, Tecnológica e Biomédica e observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes (FERREIRA, 2013, p. 1).

Além disso, ele propõe que o ensino técnico tenha currículo independente, porém equivalente ao ensino médio possibilitando a continuidade dos estudos. Para isso, propõe a alteração do art. 42 da LDB 9.394/1996, que passaria a expressar a seguinte determinação:

Art. 42 – A Educação Técnica destina-se aos alunos egressos do Ensino Fundamental completo, com duração mínima de 1.200 (um mil e duzentas) horas, terá currículo próprio e equivalente ao Ensino Médio e dará continuidade de estudos em nível de Ensino Superior de Graduação Tecnológica e de Mestrado Profissional e em casos excepcionais de Doutorado, sempre em áreas afins (FERREIRA, 2013, p. 2).

Em outras palavras: mude-se tudo, para não mudar nada. Sobre essa proposta de alteração do currículo do Ensino Médio, de pronto, concordamos com Giovanni Gentile: por que jogar no colo do jovem, que ainda não alcançou em cultura geral e desenvolvimento psicológico a maturidade básica, a escolha do campo científico e profissional? Quais os critérios e as condições dessa decisão prematura? A consciência dos adolescentes nesta faixa etária é aguda, vibrante, sensível e atenta ao que está no entorno, entretanto, é ainda embaçada, vacilante e sujeita às “tentações” do imediato, refratária, muitas vezes, aos objetivos de longo alcance e ao duro trabalho do estudo. São estudantes que precisam, segundo a máxima kantiana citada por Gentile (2003), “conciliar a autoridade do mestre com a liberdade do aluno” (p. 34).

Mesmo que fiquem patentes algumas aptidões do adolescente, é injustificável uma escolha precoce que implicará o abandono, também precoce, de áreas e assuntos essenciais ao saber básico geral (GENTILE, 2003, *ibidem, passim*). Afinal, a aptidão por algum assunto ou prática não impede que o adolescente continue estudando outros assuntos essenciais do campo do saber geral, assim como o estudo e aplicação ao campo do saber geral não impede que ele privilegie desde cedo assuntos de sua preferência, até porque as preferências, nessa idade, podem mudar. Não é possível esquecer que o saber básico geral e as especificidades formam uma unidade orgânica.

Permitam um depoimento pessoal: se no ensino médio, quando eu (Paolo) evidenciava, já no 1º ano, inclinação pela filosofia, abandonasse precocemente o estudo da biologia, da matemática, da física, da química etc., tal redução curricular teria sido um desastre para minha formação, inclusive filosófica.

Faz-se tudo para “reduzir”, “encolher” a formação geral, como nesta última proposta em tramitação na Câmara dos Deputados, evocando preferências e “liberdade” de escolha dos jovens, quando, na realidade, a possibilidade de continuidade dos estudos fica sitiada ao âmbito da profissionalização, tese já questionada por Alfredo Bosi (2013):

O que me parece absolutamente necessário é dar a todos os alunos do Ensino Médio condições intelectuais para concorrerem em qualquer tipo de vestibular. Em outras palavras, enfrentar corajosamente a situação desfavorável do aluno da escola média pública quando confrontada com a das escolas particulares escolhidas pela alta classe média (p. E2).

Os autores deste prefácio defendem a ideia de que sejam mantidos os três anos de ensino médio regular e, paralelamente, sejam oferecidos, para todos, contraturnos, disciplinados, organicamente relacionados aos turnos regulares, em que se levem em conta as inclinações e as lacunas pessoais, didaticamente ministrados na forma de estudo dirigido. Para isso, obviamente, além de adequados recursos, será justo remunerar o trabalho/estudo do adolescente, sobretudo dos mais carentes.

5. Entre o canto do Rouxinol e da Cotovia

O militante navega sem mapa e sem previsão meteorológica. Não, porém, sem bússola. Orienta-se pelo método. Único prognóstico é que haverá muita luta para defender a liberdade plena e universal. Seu percurso não é propriamente uma “travessia”, cuja imagem, ao evocar míticos pontos de partida e de chegada, abre flanco para contaminações metafísicas. Nem é uma caminhada balizada por flexíveis etapas históricas moldadas aos interesses da hora, inclusive dos militantes. A cada momento, há uma estratégia própria para a luta. Hoje, o Brasil está vivendo um momento em que é possível e importante erguer integralmente a bandeira da unitariedade do ensino básico de cultura geral, de qualidade, para todos, até os 18 anos, compensando as carências acumuladas no percurso formativo e estancando o avanço do princípio da profissionalização que precocemente invade e reduz o espaço da cultura geral

alicerçada no trabalho como princípio educativo universal. Assim, se alguma diferença escolar deve haver, será apenas no sentido de reforçar a formação para os mais pobres e adequar a gestão escolar às condições culturais e físicas da clientela.

Os coordenadores deste livro, profundo e contundente do ponto de vista da crítica, ficam devendo, portanto, um segundo volume em que explicitem suas propostas de políticas públicas adequadas para construir um vigoroso sistema unitário do ensino básico, fundamental e médio. Gramsci, ainda em 1923, no Caderno 12 sobre os intelectuais e a escola, após criticar a dualidade do sistema escolar, expõe uma precisa proposta de escola unitária. Com efeito, para ele, “A concepção permanece dialética, isto é, pressupõe, aliás, exige como necessária, uma antítese vigorosa que ponha em campo todas as suas possibilidades de explicação, intransigentemente” (GRAMSCI, 1975b, p. 1534-1827).

Lefebvre, citado por Lélia Cristina, disse que “O método dialético busca penetrar – sob a aparência de estabilidade e de equilíbrio – naquilo que já tende para seu fim e naquilo que já anuncia seu nascimento” (LEFEVRE, 1991, p. 238). Essa profunda definição de dialética retrata o dilema político vivido hoje pelos educadores brasileiros que lutam por um ensino básico, público, unitário e de qualidade. O dilema pode ser representado pela linda metáfora de Shakespeare, quando Julieta não sabe se o canto era da cotovia ou do rouxinol. Com efeito, é fácil na história confundir o que anuncia o nascimento do que tende para o fim:

Julieta. O dia ainda não está próximo... era o canto do rouxinol e não da cotovia a voz que feriu o fundo receoso de teu ouvido... todas as noites canta naquela romãzeira. Acredita, meu amor, era o rouxinol.

Romeu. Era a cotovia, mensageira da aurora, e não rouxinol!... Olha, meu amor, que raias invejosas de luz separam as nuvens no Oriente longínquo... Os círios da noite já se queimaram e o jucundo dia está, de pontas de pé, no brumoso cimo das montanhas... Preciso partir e viver, ou ficar e morrer (SHAKESPEARE, 1981, p. 77).

Parabenizamos os autores desta coletânea, pelo que considero um lindo canto do rouxinol; certamente, saberão, esperamos em breve, realçar o canto da cotovia.

Referências

BOSI, Alfredo. Proletários do Giz. *O Estado de São Paulo*. Caderno Alias. E2. São Paulo, 4 de agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://pronatec.mec.gov.br/cnct/>>. Acesso em: 19 Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 2, de 30 de Janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=>. Acesso em: 19 Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=docdownload&gid=11663&Itemid=>. Acesso em 19 Nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 5/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8016&Itemid=>. Acesso em 19 Nov. 2013.

FERREIRA, I. L. *Projeto de Lei n.º 5.115/2013*. Altera os artigos 36,41 e 42 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=566882>>. Acesso em: 19 Nov. 2013.

GENTILE, Giovanni. L'unità della scuola media e lalibertá degli studi. In: Gentile, Giovanni. *La nuova scuola media*. Firenze: Casa Editrice Le Lettere, 2003.

GRAMSCI, Antonio. *Quaderni del carcere, Vols. I,II,II,IV*. Torino: Giulio Einaudi, 1975b.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *As aventuras da dialética*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SHAKESPEARE, William. *Romeu e Julieta*. São Paulo: Victor Civita, 1981.

SOUSA, Antônia de Abreu (Org.). *Educação Profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: Edições UFC, 1ª edição, 2005.

Notas

ⁱ A segunda versão foi lançada pela editora UFC e IFCE.

ⁱⁱ Os trechos foram extraídos da interlocução entre Paolo Nosella e as professoras Elenice Gomes e Antônia de Abreu em 2013.

ⁱⁱⁱ De acordo com o Artigo 2, do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de Julho de 1990, Lei n.º 8.069/1990, considera-se, para efeitos legais, que criança é a pessoa com até 12 anos de idade e adolescente a pessoa que se encontra com idade entre 12 e 18 anos.

^{iv} O Parecer **CNE/CEB n. 5/2011** foi publicado no D.O.U. em 24/01/2012, Seção 1, p. 10.

^v A Resolução **CNE/CEB n. 2/2012** foi publicada no D.O.U. em 31/01/2012, Seção 1, p. 20.

^{vi} A Resolução **CNE/CEB n. 6/2012** foi publicada no D.O.U. em 21/09/2012, Seção 1, p. 22.

^{vii} O Catálogo foi atualizado de acordo com a Resolução **CNE/CEB n. 4/2012**, publicada no D.O.U., em 8/08/2012, Seção 1, p. 13.

^{viii} Atualmente, a legislação trabalhista brasileira, em cumprimento ao Art. 7 da Constituição, permite que adolescentes de 14 aos 16 anos trabalhem na condição de aprendiz e libera o trabalho em geral a partir dos 16 anos. Isso torna cada vez mais comum o ingresso de adolescente no ensino médio noturno, tendo em vista que os Artigos 206 e 208 da Constituição determinam igualdade de condições, acesso e permanência na escola e oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando.

Sobre os autores

Paolo Nosella.

Nasceu na Itália (1942), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio ao Brasil, para trabalhar em educação popular, no Estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Fez mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, respectivamente, nos anos de 1977 e 1981. Professor titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP, onde trabalhou desde 1979 nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Nesta, foi Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas (1980-1984), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (1999-2000), Chefe do Departamento de Educação (2002-2005). Em janeiro de 2007, se aposentou. Hoje integra o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Orienta Dissertações e Teses em Educação, em duas linhas de pesquisa: Trabalho e Educação; Instituições Educativas. Publicou artigos e ensaios sobre problemas da educação brasileira, em revistas especializadas, livros e capítulos de livros. Desde 1985, vêm realizando pesquisas, com o apoio do CNPq. Atualmente, como Pesquisador Sênior do CNPq, desenvolve um projeto sobre Ensino Médio: formação ou profissionalização. É líder do Grupo de Pesquisa- GRUPISTED: Grupo de Pesquisa em Instituições Educativas.

Jarbas Maurício Gomes

Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar), na linha de Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2012), especialização em Pesquisa Educacional pela Universidade Estadual de Maringá (2009) e graduação em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2003). Tem experiência no Ensino de Filosofia na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) e no Ensino Superior com ênfase para Metodologia de Pesquisa, Filosofia e História da Educação.