

**Vanessa de Oliveira Brunow<sup>1</sup>**

**Resumo:**

Esse artigo pretende analisar o histórico das políticas públicas educacionais brasileiras, a partir da recuperação da trajetória do Ensino Médio Integrado no Brasil. O debate sobre Ensino Médio Integrado no Brasil teve impulso com a crise ditatorial, momento propício à deflagração dos vários movimentos sociais brasileiros. Para muitos autores, foi considerada a década perdida, mas para outros, um período de efervescência social e política fundamental, principalmente na área da educação, deflagrada no intenso debate em torno da Constituição de 1988 e também da Lei de Diretrizes e Base (LDB). No entanto, apesar desse cenário profícuo no que se refere ao tema das políticas públicas educacionais, é importante destacar os desafios posteriormente enfrentados com a chegada das políticas neoliberais no Brasil, ocorrido já no início da década de 1990. Todo o cenário considerado “progressista” foi em boa parte revogado. Com o fim dos oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso e a chegada do Partido dos Trabalhadores ao poder, renovaram-se as discussões sobre políticas educacionais brasileiras, entre elas, renovou-se o debate sobre o Ensino Médio Integrado. Com a lei 5.154, de junho de 2004, abriram-se novas possibilidades sobre Ensino Médio Integrado, assim como sua ampliação, em geral nas escolas técnicas federais, principalmente com o surgimento dos Institutos Federais, a partir de final de 2007 e início de 2008. Essa realidade nos forneceu uma nova tarefa: analisar os avanços e as limitações da política educacional brasileira, assim como o debate sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil.

**Palavras-chave:** Política Pública Educacional; Ensino Médio Integrado; Politecnia.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ciência Política pela Universidade Federal Fluminense e professora do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, campus Maracanã.

## **1. Introdução**

Quando nos debruçamos sobre o estudo das políticas públicas educacionais brasileiras é possível perceber seu caráter excludente e segregador. Esta realidade se exemplifica nos indicadores de crianças e jovens na escola, no índice histórico de analfabetismo da população brasileira, nas condições de trabalho e de ensino da maioria das escolas públicas (e privadas), assim como no caráter dual da oferta educacional no Brasil<sup>2</sup>. No entanto, os números que refletem essa precariedade educacional vêm mostrando avanços ao longo das últimas décadas. Fruto de um conjunto de lutas sociais e educacionais, que reivindicam a superação dessa realidade excludente e dual.

Entre as várias propostas de superação dessa dualidade educacional e pensando especificamente no segmento da Educação Básica, mais detalhadamente no ensino médio, será analisada a recente proposta educacional e pedagógica de Ensino Médio Integrado. Esta proposta tem sido implantada desde a revogação do decreto 2.208/97, que impedia legalmente haver no ensino médio uma educação profissional integrada à formação geral. Através da promulgação do decreto 5.154/04, em vigor desde 2004, abriu-se a possibilidade não só de implantar um ensino médio integrado, mas também de manter o ensino concomitante. A intenção desse artigo é analisar os principais conceitos, discussões e disputas que fundamentam essa proposta, assim como suas possibilidades de implantação no cenário educacional e social brasileiro.

## **2. A origem histórica do conceito de politecnia**

Quando se discute a origem da discussão do Ensino Médio Integrado no Brasil, é fundamental resgatar o conceito de politecnia. Esse conceito orientou a maior parte dos educadores que protagonizaram essa discussão no Brasil. Segundo o pesquisador José dos Santos Rodrigues, a discussão em torno do conceito de politecnia não é nova no Brasil, muito menos no cenário educacional. Já em 1955, Paschoal Lemme publicou análises sobre o conceito de politecnia e a experiência soviética entre os educadores russos. (RODRIGUES, 1998: pp.31-32). Essa discussão da década de 1960, se

---

<sup>2</sup> Para refletir sobre os dados educacionais, indicamos a consulta ao censo escolar. A última foi feita em 2013:  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acessado em 14/06/2015.

intensificou com a disseminação da temática trabalho-educação pelos pesquisadores e alunos de pós graduação em educação.

Entretanto, apesar da heterogeneidade dessas pesquisas, um aporte teórico importante para pensar essa integração veio da tradição marxista. Mesmo que Marx nunca tenha escrito um livro ou mesmo um texto inteiro sobre educação, em suas obras estavam presentes os fundamentos dessa concepção defendida pela perspectiva politécnica, que é a perspectiva que tem como base o princípio da totalidade, de trabalho como princípio educativo e da desfragmentação do conhecimento, perspectivas que são a base do pensamento de Karl Marx. Por isso é tão difícil dizer se muitas obras escritas por Marx, como por exemplo, o *Capital*, são obras de filosofia, de economia ou de Ciência Política. E mesmo não escrevendo claramente sobre politecnia, Marx deixou claro o que entendia por educação:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação Intelectual.
2. Educação Corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, 1983, p. 60. Apud. RODRIGUES, 1998 p. 33).

É importante recordar que Marx e os chamados socialistas científicos viveram as primeiras grandes consequências da Revolução Industrial (com sua disseminação pela Europa do século XIX) e a concretização do sistema capitalista. Não só isso, mas é também no século XIX que a própria disseminação do ideal de Condorcet<sup>3</sup> de escola pública se dissemina. Além disso, inicia-se a defesa por parte dos educadores europeus do surgimento de escolas politécnicas, que deveriam ter o objetivo de qualificar os filhos da classe trabalhadora para ingressarem no mercado de trabalho. Esses alunos deveriam estar prontos para serem absorvidos pelas novas demandas técnicas da indústria do século XIX. Não porque os educadores e os Estados estivessem imbuídos dos ideais de igualdade e liberdade, mas por uma necessidade de qualificação para o trabalho de uma parcela da população que agora precisava ter uma maior instrução

---

<sup>3</sup> Condorcet foi uma liderança da Revolução Francesa que ficou marcado como um defensor da educação pública. No entanto, o autor Anibal Ponce atenta que apesar do revolucionário defender o financiamento da escola pública, este não propôs a superação do seu caráter excludente. Para uma leitura aprofundada indicamos: PONCE, Anibal. *Educação e Luta de Classes*. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 141-146.

técnica, se comparada aos primeiros trabalhadores da indústria manufatureira inglesa, do século XVIII.

Com a chamada livre concorrência era exigido cada vez mais uma modificação constante das técnicas de produção e uma necessidade permanente de invenções científicas. Favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi, desde essa época, uma questão vital para o capitalismo. Todavia, a burguesia reservava para seus filhos uma outra forma de educação, o ensino médio onde o saber continuava livresco e bastante divorciado da vida real. (PONCE, 2010: pp. 147-149).

Dentre os trabalhadores do século XIX, que já produziam alternativas políticas e ideológicas anti-sistêmicas, ao perceber o tipo de desigualdade produzida por esse novo sistema, que se demonstrava na dualidade escolar produzida nas escolas e na construção destas não para a autonomia do indivíduo, mas principalmente para sua homogeneização, controle e adestramento, parte dos trabalhadores propuseram uma alternativa escolar, que defendia a autonomia intelectual, corporal e de qualificação dos indivíduos, assim como realizava-se também uma crítica à fragmentação do conhecimento tão divulgada pelas escolas positivistas. Estava ali a base da proposta politécnica de educação.

### **3. A origem do debate politécnico no Brasil**

No Brasil, como foi dito, a década de 1960 foi um período de deflagração dessa discussão teórica e pedagógica, mas ao longo desta década, não podemos deixar de ressaltar o adormecimento dessa discussão pela deflagração de um Estado autoritário e repressor que se consolidou no Brasil a partir de 1964, com o advento do golpe civil-militar.

De modo geral, segundo Dermeval Saviani, a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora, com o surgimento de várias escolas experimentais como, por exemplo, a criação dos colégios de aplicação e os Ginásios Vocacionais - extintos no início da década de 1970. (SAVIANI, 2013)

É importante ressaltar o contexto profícuo da pedagogia católica brasileira, que desde o Concílio do Vaticano II (iniciado em 1959), direcionou uma “opção preferencial pelos pobres”, propiciando a radicalização de alguns setores da igreja, com organizações representativas como a JUC (Juventude Universitária Católica) e a AP

(Ação Popular). Estas foram influenciadas pelas concepções teóricas e práticas do que viríamos chamar de movimento da Teologia da Libertação. Todavia, se por um lado havia uma ala da igreja que poderíamos chamar de progressista, por outro, haviam os católicos conservadores, que estiveram no apoio ao golpe civil-militar em 1964. Dentre as lideranças educacionais que foram influenciadas por esse contexto mais progressista, tivemos Paulo Freire como o grande símbolo de uma pedagogia libertadora e popular e expressão mais acabada da orientação seguida por esse movimento progressista católico. Esse educador, apesar de ter uma proposta pedagógica e educacional pertencente à filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, Paulo Freire foi com certeza, um dos maiores educadores, entre os poucos que lograram reconhecimento internacional (Idem, p.335), tendo sido fundamental para o avanço das ideias que questionavam a dualidade educacional brasileira.

No entanto, todo esse contexto de renovação pedagógica encontrou entrave no clima de Guerra Fria e na deflagração das ditaduras latino-americanas, apoiadas em boa parte pelo capital internacional, principalmente norte-americano. Como exemplo, tivemos a criação, em 1959, do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Segundo Dermeval Saviani, esta foi a primeira organização empresarial especificamente voltada para a ação política, com finalidade explícita de combater o comunismo. Esta instituição foi fundada por um agente da CIA e foi financiada por empresas nacionais e internacionais (SAVIANI, 2013).

Outro exemplo mais específico para a área educacional foi o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Fundado em 1961, em associação a empresários nacionais, multinacionais e à Escola Superior de Guerra (ESG), este instituto tinha como objetivo a produção de materiais como cartuns, filmes e materiais didáticos para serem usados nos diversos meios midiáticos, assim como também, a realização de simpósios e fóruns educacionais, que tinham como um dos objetivos promover a pedagogia tecnicista no Brasil. (IDEM, 2013)

Com a deflagração do golpe ditatorial em 1964, mas principalmente após o aumento de um relativo crescimento econômico, a partir de 1968, ganha força os princípios que já circundavam o cenário educacional brasileiro. Seriam os princípios teóricos que regiam a chamada “Teoria do Capital Humano”, que a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do

planejamento e da educação, adquirindo força impositiva ao ser incorporada à legislação do fim da década de 60 e início de 70. (SAVIANI, 2013: p. 365).

Esta teoria tinha como principal objetivo promover através da educação, recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista. É nesse contexto que, a partir de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação entre o Ministério da Educação e entidades internacionais. Como exemplo, tivemos os acordos MEC-USAID, que tinha entre seus objetivos a concessão de bolsas de estudo para professores brasileiros em universidades dos Estados Unidos, assim como a vinda de técnicos americanos para o Brasil, com o objetivo de criar novos modelos educacionais baseados numa concepção tecnicista. Além disso, na vigência dos acordos MEC-USAID, era proposto a reformulação do ensino médio, subordinando o sistema educacional e o funcionamento deste às necessidades dos setores secundário e terciário da economia, como fator de desenvolvimento do país. (SILVEIRA, 2007: p. 36).

Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Militar, 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, 1991: p. 16). Ao longo da década de 1970, a lei de 1971, que instituía a obrigatoriedade da habilitação profissional para o ensino de 2º grau, começou a mostrar seus aspectos contraditórios. Segundo Acacia Kuenzer, os problemas desse modelo começavam pelos seus objetivos iniciais que eram:

- Contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior
- Despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista
- Preparação de força-de-trabalho qualificada, para atender às demandas do desenvolvimento econômico que anunciava no tempo do “milagre econômico”.

Daí é possível compreender a própria natureza fragmentada dos cursos especializados, que funcionavam para atender demandas específicas do processo produtivo. (O parecer 45/72 lista 130 possíveis cursos - técnico e auxiliar - em sua maioria do setor secundário). (KUENZER, 2007: pp. 18-23).

Já em 1975, através de pareceres feitos pelo Conselho Federal de Educação, sobre a lei da LDB de 1971, é repensado o sucesso desse modelo educacional, que por vários motivos, entre eles, a falta de recursos materiais, financeiros e humanos para executar a proposta de ensino médio profissionalizante, se acena para a necessidade de uma mudança.

Houve resistência também por parte dos alunos, por não aceitarem de bom grado o acréscimo de disciplinas profissionalizantes em detrimento de outras que, segundo supunham, fossem necessitar no exame vestibular. Resistiram ainda os proprietários de escolas privadas, pelo acréscimo de custos que isso representava, e os empresários mostraram-se avessos a receber estagiários em nome da preservação da rotina de produção.

Já os professores, especialmente das escolas técnicas federais, temiam pela desvalorização do ensino técnico que ofereciam, em função de outras ofertas descomprometidas com a qualidade que sempre caracterizou essas escolas (CUNHA, 1998: p. 50. Apud. ARTEXES, 2007). Essas circunstâncias teriam contribuído para a desorganização das escolas públicas de 2º grau, tornando seus currículos um amontoado de disciplinas sem unidade. Desse modo, o ensino de 2º grau já não garantia uma base sólida de conhecimentos gerais, o que, além de comprometer o tão criticado caráter propedêutico desse nível de ensino, não lhe outorgava o status de nível adequado à profissionalização. (ARTEXES, 2007: p.40).

A nova orientação, através da lei 7.044/82, passou a deixar a critério de cada escola ou sistema de ensino a definição acerca do tipo de formação oferecida, talvez pela imposição da fórmula anterior. Assim, promoveu um refluxo para a situação anterior à Lei no 5.692/71, reforçando a dualidade de nossa educação, que por sua vez reflete a estrutura da sociedade brasileira, alicerçada na separação entre trabalhadores intelectuais e trabalhadores manuais os quais são dotados de distintas formas e quantidades de educação (Idem, 2007: p.41).

#### **4. A década de 1980**

Os anos de 1980 foram de intensa instabilidade inflacionária. Essa realidade trouxe grandes problemas econômicos e sociais para o Brasil, pois deflagrou-se o aumento das taxas de desemprego, o arrocho salarial, o corte de crédito para a produção agrícola, à ampliação do atraso tecnológico do setor industrial, o crescimento da dívida interna e à fragilidade financeira do setor público e, o que é de extrema relevância, as elevações sucessivas e dramáticas da taxa de inflação – que saiu de 100% em 1980 para 1320% em 1989. Os impactos negativos dessa política, que se fizeram sentir durante

todo o resto dos anos 1980 e chegaram até os nossos dias, deram origem aos diversos planos de estabilização conhecidos, a começar pelo Cruzado, em 1986.

Não por outra razão, na história econômica brasileira, os anos 1980 ficaram conhecidos como “a década perdida”, referência à um período de estagnação econômica e instabilidade inflacionária. Esse clima de década perdida foi também ressaltado na Conferência da ONU realizada em Paris em setembro de 1990, quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981 (SAVIANI, 2013: p.403).

Gelsom Rozentino contestou essa expressão na sua tese de doutorado, com o título: *História de uma década quase perdida:1979-1989*. Nessa pesquisa, o autor mostrou as grandes conquistas dessa década na organização popular, nas lutas por direitos, pela conquista da cidadania e da democracia, expressos na intensa discussão em torno da Constituição de 1988 e no primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Base (ALMEIDA, 2011). No mesmo sentido, Dermeval Saviani na obra: *História das ideias pedagógicas no Brasil*, afirma que do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920. Nesses anos surgiram importantes entidades educacionais como, por exemplo, a Associação Educacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (FASUBRA), entre outras. O autor ressalta que apesar das ambiguidades dessas entidades e da organização dos educadores em torno do tema educacional, é importante reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino. (SAVIANI, 2013: pp. 401-404).

Ao analisar a década de 1980 poderíamos, por exemplo, reivindicá-la como uma “década perdida”, se nos limitássemos aos indicadores econômicos, às altas inflacionárias, ao aumento do desemprego e do custo de vida. Mas, quando focamos nos movimentos sociais e nas diversas conquistas democráticas dessa década, é possível visualizá-la com características muito diversas. É um período de “reavivamento” das reivindicações populares, com a construção de importantes movimentos sociais combativos, como o Partido dos Trabalhadores (PT), a formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) (reflexo dos diversos tipos de sindicatos e oposições sindicais e sua luta nessa época, principalmente o chamado Novo Sindicalismo), o surgimento do



Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a constituição de uma grande diversidade de entidades e associações autodenominadas Organizações Não Governamentais e um debate muito rico no meio educacional, que influenciaram de forma significativa na luta constitucional de 1988.

Ao falar do processo de abertura democrática brasileiro, é necessário atentar para a condução dessa análise, pois a abordagem tradicional privilegia apenas o processo vindo do alto, estabelecido pelos dirigentes governamentais, como sendo estes determinantes para a consolidação da democracia. Outro caminho é privilegiar esse processo histórico como resultado da pressão dos grupos populares que floresceram ainda na década de 1970, sob os muros ditatoriais.

Mas, numa condução analítica de perspectiva dialética, faz-se necessário abordar esse momento inserido na complexidade das lutas entre interesses de ambas as classes, ou seja, a influência da classe dominante e a pressão e luta dos setores populares. Ambos contribuíram para a abertura democrática ocorrida na década de 1980. No entanto, é fundamental considerar o peso da classe dirigente num sistema capitalista, principalmente na estrutura ditatorial civil-militar então vigente.

O pontapé inicial dessa abertura democrática foi dado pelo próprio regime militar, numa crise de hegemonia vinda das classes dominantes, a qual se caracteriza muito bem num golpe de estado. Segundo Sônia Mendonça, o Estado dele resultante, baseado na aliança militares-empresários-tecnoburocratas, lança mão de uma política anti-crise voltada para duas direções: gerar recursos para a retomada da expansão e institucionalizar a concentração de empresas e capital. (MENDONÇA, 1986, p.122). “A crise econômica brasileira, pela profunda interdependência entre Estado e capitalismo no país, tornou-se uma crise também política. O limite entre elas se confunde e aprofunda” (Idem).

Nesse período de alvorecer dos movimentos sociais e das lutas populares, o debate educacional foi muito profícuo. Influenciados pelo contexto de expansão da pós graduação nas universidades, assim como a chegada de traduções e de discussões de autores importantes para o debate marxista, mas principalmente politécnico no Brasil, como por exemplo, Lênin, Gramsci e vários educadores soviéticos, os estudos sobre a concepção politécnica de educação ganharam um novo impulso. Dentre as propostas de educação politécnica não podemos deixar de ressaltar a importância do pesquisador Dermeval Saviani e seu papel desencadeador do debate atual sobre a politecnia no

Brasil. Afinal todas as outras grandes referências contemporâneas desse debate ou foram orientados ou alunos do professor Saviani (RODRIGUES, 1998).

A rediscussão sobre politecnicidade liderada por Dermeval Saviani através do curso de doutorado em educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), notadamente a partir do estudo das concepções de Marx e de Antonio Gramsci foi a base do pensamento politécnico no Brasil. As obras também de Mario Alighiero Manacorda sobre o pensamento de Marx e de Gramsci, sem dúvida, teve papel decisivo na apreensão da concepção marxista de educação no Brasil. Primeiramente, as obras circularam em suas traduções espanholas, sendo mais tarde vertidas para a língua portuguesa (Manacorda, 1990, 1991. Apud: RODRIGUES, 1998).

Neste curso, Saviani buscava desenvolver uma crítica consistente ao especialismo, ao autoritarismo e ao reprodutivismo em educação, assim como ao marxismo vulgar. Desse modo, o pesquisador desenvolveu uma linha de trabalho que primava pela opção de 'ir às fontes', buscando superar aquelas leituras simplificadoras, típicas do marxismo vulgar. Saviani entendia que estudar teoria da formação humana era buscar apreender as concepções de homem, sociedade e educação, em Marx e em Gramsci. Foi precisamente esse retorno 'às fontes', conduzido por Saviani, que propiciou a base teórica fundamental ao estabelecimento e posterior ampliação da discussão da concepção politécnica de educação na década de 1980. (IDEM, 1998)

Uma outra herança de Saviani foi a vinculação desse debate da politecnicidade ao Ensino Médio, enquanto proposta e foco educacional, essa proposta tem a ver com sua própria visão e valor educacional ao Ensino Médio, reivindicando este nível de ensino como uma etapa fundamental no desenvolvimento do educando.

Como consequência dessa proposta e pensando já as consequências desta discussão, tivemos também em 1988 a criação do curso técnico de segundo grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, com a proposta de não dualidade entre a educação geral e a formação profissional (RODRIGUES, 1998: p.35), que tinha como proposta central pensar uma educação que tivesse o ser humano como centro e não uma educação que estivesse subordinada ao mercado.

Nesse contexto profícuo de debate educacional, tivemos também sua expressão na proposição de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Todos esses educadores já ensaiavam nesses espaços uma nova proposta de LDB, que se iniciou com a promulgação da Constituição de 1988, onde abriu-se o debate a respeito das chamadas

leis complementares, que decorreriam da nova Constituição. Com isso, o conceito de politecnia estava presente na visão de educação proposta por parte dos educadores, capitaneados mais uma vez pela contribuição de Dermeval Saviani, que ficou responsável pela redação do primeiro anteprojeto de LDB. Esta construção desencadeou no projeto de lei apresentado ao Congresso pelos Deputados Otávio Elísio, Jorge Hage e Carlos Sant Anna. Esta concepção de educação era fundamentada na concepção de escola básica, unitária, abrangendo o ensino médio, como resposta à nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas que já estava em curso. No artigo 35, da proposta dizia-se o seguinte:

Art. 35 – A educação escolar de 2 grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. (RODRIGUES, 1998, p.36).

Mesmo que as forças progressistas da época não tenham conseguido em 1988, assegurar a exclusividade dos recursos públicos para as escolas públicas, ao menos tiveram a vitória de garantir uma concepção de Estado responsável pelo financiamento da educação em todos os níveis (Artigo 208/CF88). Segundo Regina Tereza Cestari, as eleições de 1990 alteraram o quadro do Congresso Nacional. Com uma nova composição parlamentar (49ª legislatura), cujo perfil foi mais conservador que a legislatura anterior. Alguns importantes parlamentares da Comissão de Educação, interlocutores nas reuniões de negociação dos acordos e comprometidos com o projeto de 1988, não faziam mais parte do Congresso. Entre eles, os deputados Jorge Hage, Octávio Elísio e Carlos Sant’Anna não se reelegem e uma nova correlação de forças entre os partidos se estabelece, principalmente no que se refere ao debate sobre a LDB. (OLIVEIRA, 1997). Nesse novo contexto político, cada vez mais conservador, a proposta original capitaneada pelo grupo de educadores, que reivindicavam um princípio politécnico para pensar as bases da educação brasileira, foi se esvaziando ao longo da década de 1990, que vivenciou o aprofundamento das políticas neoliberais.

## **5. A década de 1990 e a chegada do neoliberalismo no cenário educacional**

Apesar de localizarmos somente a década de 1990 como o grande período de implantação do neoliberalismo no Brasil, essa ideia nasceu algumas décadas antes.

Segundo Perry Anderson, as origens do neoliberalismo como fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado veio com o fim da Segunda Guerra Mundial, inicialmente na região da Europa e da América do Norte. Foi uma reação teórica e política ao Estado de Bem Estar Social, liderada por um conjunto de teóricos que tinham como alvo inicial o partido trabalhista inglês. No entanto, as condições para essas ideias não eram, nessa época, muito favoráveis, já que as décadas de 1950 e 1960 foram consideradas a “idade de ouro”, pois apresentou-se um crescimento econômico exorbitante, dificultando a implantação dessa política econômica neoliberal. (ANDERSON, 1995: pp. 9-14).

A partir da crise da década de 1970, as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. E mesmo com todas as resistências das várias organizações sociais por quase uma década, em 1979, surgiu a oportunidade. Chega à cena política inglesa, Margareth Thatcher, imbuída de todos os princípios neoliberais para reger seu governo. Um ano depois, Ronald Reagan também inicia seu governo nos Estados Unidos a partir da crítica ao New Deal norte-americano. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa ocidental, como exceção da Suécia e da Áustria, implantaram em certa medida os princípios neoliberais em sua política e economia. (ANDERSON, 1995: pp. 9-11).

Antes das ideias neoliberais chegarem ao Brasil, os países latino-americanos, em especial o Chile foi um laboratório neoliberal. O Chile, sob a ditadura de Pinochet, foi o pioneiro do ciclo neoliberal da história contemporânea, que iniciou esta política quase uma década antes de Thatcher, na Inglaterra, funcionando como um modelo para os conselheiros britânicos. Mesmo o Chile sendo uma experiência isolada na América Latina dos anos 1980, não podemos ignorar sua influência nas experiências iniciadas no México em 1988, na Argentina em 1989 com Menem, no Peru em 1990 e no Brasil no início da década de 1990, principalmente a partir dos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso.

A partir da vitória de Collor nas eleições de 1989, iniciou-se um discurso cada vez mais frequente da necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos e abrir a economia. Essa era a fórmula ideal para o Brasil resolver todos os problemas acumulados da década de 1980, a chamada “década perdida”. A experiência brasileira, por ser relativamente tardia, incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da terceira via (MELO, 2005: p. 177). No governo polêmico de Collor essa agenda não foi completamente cumprida.

Já com a entrada de Fernando Henrique ainda no governo de Itamar Franco, a agenda neoliberal, com os planos de estabilidade monetária ganharam dominância no cenário brasileiro. As reformas fundamentais deveriam incluir controle dos gastos estatais e a diminuição das intervenções nos setores como saúde e educação. Estes princípios de compromisso estatal com esses setores, considerados na Constituição de 1988 como fundamentais na luta por cidadania, eram segundo a lógica neoliberal, grandes empecilhos aos investimentos fundamentais que deveriam ser feitos para a economia alavancar e para preservar a estabilidade monetária, conquistada a partir do Plano Real.

Tal governo, afinado com a burguesia nacional e internacional, em especial com o setor financeiro, iniciou um amplo movimento que defendia ser imprescindível proceder a uma reforma do Estado para que se pudesse finalmente deixar de ser “o país do futuro”. Os oito anos subsequentes foram dedicados à implantação do novo projeto societário no país, em consonância com o projeto de sociabilidade defendido pelos grandes organismos do capital internacional. (MELO, 2005, p. 176).

Esse contexto de “enxugamento” dos gastos com políticas sociais refletiu-se na formulação de políticas públicas educacionais e na lei do ensino médio, que vinha sendo desenvolvida lenta, mas seriamente pelas forças progressistas já citadas. Estas propostas do fim da década de 1980 vão ser atropeladas pela proposta dirigida pelo senador Darcy Ribeiro e pela apresentação do PL 1.603/96, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC-SEMTEC. (KUENZER, 2007, pp. 52-53).

Essa proposta teve o apoio explícito do governo da época, com o apoio do ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Após a apresentação de várias versões, o substitutivo é aprovado pela referida Comissão e pela Comissão de Educação e, finalmente, no plenário é aprovado no dia 08/02/1996, com 92 artigos (Parecer nº 30/96) e, em 29.2.96 sua redação final (Parecer nº 72/96). Ao retornar à Câmara dos Deputados o projeto, após 10 meses sem discussão, é aprovado em plenário em dezembro de 1996, e foi sancionada sem veto de FHC dias depois (Lei nº 9.394/96). (Oliveira, 1997).

A regressão mais profunda ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto n. 2.208/97. Segundo Gaudêncio Frigotto, este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e

assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade - com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs). (FRIGOTTO, 2012: p.13).

Nesse mesmo contexto, submetido à lógica neoliberal, há uma defesa cada vez maior da intervenção das agências internacionais na condução das políticas educacionais, assim como a privatização das instituições e diminuição de direitos sociais e recursos para a educação. Segundo Zuleide Silveira, a tendência da indústria para se adaptar ao novo momento foi substituir o trabalho vivo por forças mecânicas, gerando uma involução cada vez maior dos postos de trabalho na área industrial, cedendo lugar à área de serviços (SILVEIRA, 2007, pp. 45-46).

A partir do Decreto n. 2.208/97, regulamentador da Lei n. 9.394/96, que separava o ensino médio do ensino técnico, obrigando as escolas técnicas a oferecerem separadamente o ensino médio existente na educação profissional do ensino técnico.

Além disso, na pretensão de extinguir o ensino médio das escolas técnicas, em maio de 1997 foi baixada a Portaria n. 646, que obrigava a instituição a oferecer a partir de 1998 apenas 50% de matrículas do ensino médio. Segue abaixo o artigo terceiro da portaria 646/97:

Art. 3º - As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997, observando o disposto na Lei nº 9394/96. (Art 3. 646/97)

A redução da oferta obrigatória do ensino médio pela rede federal de Educação tecnológica regulamentada na portaria 646/97 e a resistência/adaptação ao projeto governamental implicaram na criação de novas formas de acesso das camadas populares aos cursos técnicos, que tinham como objetivo diminuir a elitização das escolas técnicas federais, assim como o índice de evasão dos cursos técnicos, que justamente por não interessar aos alunos de classe média – já que na maioria das vezes esse perfil de aluno se interessava pelo ingresso direto na universidade – acabavam cursando apenas o ensino médio e evadindo do curso técnico. Zuleide Silveira ao analisar as estatísticas institucionais do CEFET/RJ em relação ao índice de evasão, afirmou que a partir da implantação da reforma educacional de 1997, a desistência dos cursos técnicos passou a crescer progressivamente, chegando, em alguns cursos ao índice de 87,04%. (SILVEIRA, 2010, p. 263). Ou seja, a realidade de evasão não se resolveu com essas

iniciativas e o CEFET/RJ, por exemplo, continuou tendo muitos problemas com a imposição de separação que o decreto e portaria traziam para as escolas técnicas.

## **6. A chegada de Lula e o decreto 5.154/04**

Com o fim dos oito anos de governo FHC e a chegada do Partido dos Trabalhadores ao executivo nacional, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, que representava uma resistência às políticas apregoadas pelas gestões do PSDB, renovaram-se as discussões sobre políticas educacionais brasileiras. Uma das prioridades para esse setor era a revogação do decreto 2.208/97.

O grande objetivo do grupo mais progressista era retornar ao debate, fato que remete à década de 1980, quando foi promulgada a Constituição de 1988 e foi realizado o primeiro projeto de LDB, alterado e promulgado em 1996. Nesse primeiro projeto da Lei de Diretrizes e Base sinalizava-se de forma muito clara a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos.

Com o decreto 2.208 e a portaria 646, ambos de 1997, vimos essa proposta retroceder, com a proibição da formação integrada e a regulamentação de formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, todas subordinadas aos interesses do mercado. Com a chegada de Lula ao poder, inicia-se um processo polêmico de retomada dessa discussão, que envolveu vários segmentos da sociedade, culminando com a aprovação do Decreto n. 5154, de julho de 2004.

Como já foi analisado, o Decreto 2.208/97 proibia que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. Com o decreto n. 5154/04 essa garantia é restabelecida, possibilitando junto com esta, a manutenção da formação concomitante.

Para o autor José Rodrigues, o decreto 5.154/04 avançou 40 anos, pois o decreto 2.208/97 reproduzia, de certo modo, a Reforma Gustavo Capanema, de 1942, também conhecida como “Leis” orgânicas do ensino, posto que estabelecia a dualidade estrutural do ensino brasileiro. Já o novo decreto parece inspirar-se na lei n. 7.044/82, que reformou o modelo do regime militar (lei n. 5.692/71), retirando o caráter compulsório da profissionalização no 2º grau e estabelecendo dois tipos de ensino médio: o 2º grau propedêutico e o 2º grau técnico. (RODRIGUES, 2005).

O decreto de Lula mostra-se bastante adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação e flexibilidade, já que agrega às possibilidades anteriores, formação subsequente, formação concomitante, interna e externa e formação integrada. Nesse sentido, o decreto parece apenas vir para acomodar interesses em conflito, assim como foi feito em 1982. (IDEM, 2005). Tanto é, que o CEFET/RJ, instituição de ensino ao qual faço parte como docente, mesmo após a revogação do decreto 2.208/97, em 2004, não revogou o concomitante. A discussão sobre essa possibilidade só foi aparecer na Instituição em 2010, ou seja, somente seis anos após a promulgação do Decreto 5154/04. O governo, através do Ministério da Educação não procurou focar nos CEFETs o estímulo ao ensino médio integrado.

Esse espaço foi destinado aos Institutos Federais, instituições técnicas federais criadas desde 2008, que fazem parte da política de expansão do ensino técnico do governo petista, desde a chegada do ministro Fernando Haddad no Ministério da Educação. A partir disso, a discussão sobre a concepção de politécnica foi se adaptando à nova realidade tanto do cenário político e econômico brasileiro, quanto da realidade das escolas técnicas, pois o modelo de Ensino Médio Integrado no Brasil foi baseado na aliança do ensino médio geral com o ensino técnico, utilizando com isso, a estrutura já existente das escolas técnicas municipais, estaduais e federais. O objetivo foi promover uma formação profissional que atendesse aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação. Segundo Frigotto, tratava-se de superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.(FRIGOTTO, 2013:p. 15). Essa proposta como um dos próprios formuladores dela diz, propõe-se a ser uma “travessia” para uma educação politécnica. Esses educadores que estiveram na condução do projeto de Ensino Médio Integrado, propõem a superação a médio prazo de alguns princípios defendidos por ora nessa proposta, pois acreditam que a realidade social brasileira ainda exige uma formação profissionalizante. No entanto, a pergunta que nos inquieta é: até quando e se é possível superar essa dualidade numa realidade sistêmica que sobrevive dessa dualidade? Esta não é uma dualidade presente na educação brasileira, mas sim uma realidade estrutural muito para além do Brasil. Mesmo assim, cabe não só aos educadores, mas principalmente a estes a tarefa de mudar a realidade do mundo escolar e do mundo inteiro. É nesse sentido que a tarefa de pensar a proposta politécnica nos deve alcançar.



### **Referências Bibliográficas:**

ARTEXES, Carlos. Juventude e Educação Técnica: A experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. Programa de Pós Graduação em Educação/UFF. Dissertação defendida em 2007.

ALMEIDA, Gelsom Rozentino de. História de uma década quase perdida: PT, CUT, crise e democracia no Brasil: 1979-1989. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

ANDERSON, Perry. Pós Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático/ organizadores Emir Sader, Pablo Gentili. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação integral/Ministério da Educação, Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2013.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Volume 1. São Paulo: Martins Fontes, 1983

MATTOS, Marcelo Badaró. História: Pensar e Fazer. R.J: LDH, 1998

MENDONÇA, Sônia Regina. Estado e Economia no Brasil: opções desenvolvimento. R.J: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. “Estado e Sociedade”. In: MATTOS, Marcelo Badaró (org). História:Pensar e Fazer. Rio de Janeiro, LDH, 1998.

MELO, Marcelo Paulo & FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lucia Wanderley. (org.) A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso. SP, Xamã, 2005.

KUENZER, Acacia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2007.

PONCE, Anibal. Educação e Luta de Classes. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010

RODRIGUES, José dos Santos. Educação Politécnica no Brasil. Niterói: Eduff, 1998.

\_\_\_\_\_, José dos Santos. Ainda a educação politécnica: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Revista Trabalho, educação e saúde. Volume 3, n.2. RJ. Setembro de 2005.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011.



\_\_\_\_\_. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores associados, 2007.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores associados, 2008.

SILVEIRA, Zuleide Simas (Coord.). CEFET/RJ Seu Tempo e sua História. 90 anos de formação profissional. Rio de Janeiro: CEFET/RJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Contradições entre capital e trabalho: concepções de educação tecnológica na reforma do ensino médio e técnico.