

DOI: 10.33947/1980-6469-v18n1-4904

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS LIÇÕES DA HISTÓRIA DO ENSINO SECUNDÁRIO DOS EUA E ALEMANHA****HIGH SCHOOL REFORM AND LESSONS FROM THE HISTORY OF SECONDARY EDUCATION IN THE UNITED STATES OF AMERICA AND GERMANY**Thiago Vasconcellos Modenesi<sup>1</sup>

Submetido em: 13/12/2021

Aprovado em: 13/03/2023

**RESUMO**

A lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a legislação educacional vigente em vários aspectos. Fruto da medida provisória n.º 746, de 2016, desconstruiu parte do debate democrático ocorrido em governos anteriores e instaurou um modelo de ensino médio, no mínimo, sem considerar a participação das principais instituições de pesquisa sobre educação do país. Um dos reflexos foi a redução no número de disciplinas acadêmicas obrigatórias sob discurso de construção de um currículo mais flexível e vocacional. Uma flexibilização e direção similar em direção a uma educação mais técnica e profissional pode ser vista na História do ensino médio dos Estados Unidos da América (EUA) e da Alemanha, com resultados diversos. Na Alemanha, esse sistema produziu uma força de trabalho altamente técnica para atender às necessidades de um país em processo de industrialização. Nos EUA, pode-se argumentar que o currículo cada vez mais flexível – justamente com a noção de que nem todos os estudantes teriam as habilidades para chegar à universidade – levou a uma diluição da escola secundária, colocando em risco o esforço educacional geral, evidenciado pelo baixo desempenho dos EUA em edições recentes de testes internacionais padronizados como o PISA.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola pública. Reforma educacional.**ABSTRACT**

*The Law No. 13.415, of February 16, 2017, changed the current educational legislation in several aspects. The result of Provisional Measure No. 746 of 2016, it deconstructed part of the democratic debate that took place in previous governments and established a model for secondary education, at the very least, without considering the participation of the main research institutions on education in the country. One of the consequences was the reduction in the number of compulsory academic subjects under the discourse of building a more flexible and vocational curriculum. A similar flexibilization and direction toward a more technical and vocational education can be seen in the history of secondary education in the United States of America (USA) and Germany, with different results. In Germany, this system produced a highly technical workforce to meet the needs of a country undergoing industrialization. In the US, it can be argued that the increasingly flexible curriculum - precisely with the notion that not all students would have the skills to make it to university - has led to a dilution of high school, jeopardizing the overall educational effort, evidenced by the low US performance in recent editions of international standardized tests such as PISA.*

**KEYWORDS:** Education. Public schools. Educational reform.**INTRODUÇÃO**

Após o impeachment de Dilma Rousseff em 2016 o governo do presidente Michel Temer passou a aprovar uma série de atos de reforma. O ato provisório n.º 746, direcionado ao ensino médio no Brasil, que se tornou Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016 e, por fim, a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi um deles.

As principais reformas foram a redução do número e horas de cursos obrigatórios de cursos gerais (acadêmicos), com aumento da carga horária total e maior flexibilidade do programa para incluir

<sup>1</sup> Professor de Graduações da Unit, professor titular do Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE. Correio eletrônico: [thiagomodenesi@hotmail.com](mailto:thiagomodenesi@hotmail.com)

cursos profissionalizantes e profissionais. O resultado foi uma ampla repercussão e algumas resistências muito fortes, incluindo manifestações de sindicatos de professores e uma ocupação contínua de escolas por estudantes do ensino médio.

Além de mudanças no currículo e no papel da educação técnica (profissional), o ato também introduziu outros aspectos mais controversos. Transformar a sociologia e a filosofia em cursos não obrigatórios foi um deles, revogado posteriormente; a permissão para que pessoas com conhecimento notório proferisse palestras sem a posse de um diploma de professor e o caráter imposto do próprio ato provisório foi outro exemplo.

A discussão limita-se às mudanças no currículo - particularmente a flexibilização do programa - e à integração da educação geral e profissional, que pode ou não ter um resultado perverso. No currículo, pesquisadores críticos, a exemplo de Hernandes (2019) argumentaram que a redução da carga acadêmica obrigatória e o aumento da flexibilidade empobreceriam ainda mais um sistema educacional já insuficiente.

Hernandes (2019) também ressalta a falta de um diagnóstico mais acurado para as reformas no currículo do ensino médio na Lei 13.415, em particular no que tange ao tema tão sensível e complexo como a da reforma do Currículo, principalmente nas consequências que essas terão sobre as escolas públicas hoje e em perspectiva.

Segundo Costa e Coutinho (2018), a Lei 13.415 não contribuiu a contento com suas mudanças curriculares para uma real valorização do ensino técnico ao realizar uma pretensa reforma do ensino médio brasileiro que, para os autores, não conseguiu atingir o que no texto da mesma é proposto. Ao invés disso os autores consideram que a Lei representou um real retrocesso para o ensino técnico brasileiro, nem a valorização dos professores, abrindo um precedente que estes consideram perigoso: o do notório saber para ministrar aulas, uma maneira de garantir profissionais que não são professores por formação para ministrar as aulas.

Além disso, eles esperam que a proposta de uma escola em tempo integral fracasse, já que não há recursos suficientes para financiar tal expansão, que em última análise será apenas mais tempo, mais horas ociosas, tal afirmação se ampara na análise feita acerca da temática currículo em Hernandes (2019), bem como no debate desenvolvido por Menezes (2012) quando aborda em artigo de sua autoria a questão do financiamento da educação na perspectiva de algo indispensável para o fortalecimento e ampliação, como efetivamente propõe a Lei 13.415 aprovada.

Uma flexibilização e direção similar em direção a uma educação mais técnica e profissional pode ser vista na história do ensino médio nos EUA e na Alemanha, com resultados diversos.

Na Alemanha, esse sistema produziu uma força de trabalho altamente técnica para atender às necessidades de um país industrial. Nos EUA, pode-se argumentar que o currículo cada vez mais flexível - juntamente com a noção de que nem todos os alunos teriam as habilidades para chegar à universidade - levou a uma redução do ensino médio, colocando em risco o esforço educacional geral, que é evidenciado no baixo desempenho dos EUA em testes internacionais padronizados como o PISA.

Motivado tanto pelo aumento da qualidade e do volume do ensino médio quanto pelo fornecimento de uma formação mais significativa e valiosa - como percebem os jovens e os possíveis

empregadores - a Medida Provisória n.º 746 de 2016 propôs promover as seguintes mudanças na escola secundária pública obrigatória:

- a) Retirou as disciplinas de artes e educação física dos cursos obrigatórios e deu maior ênfase às línguas, matemática, ciências naturais e humanas. Na Lei 13.415 manteve-se o ensino de artes, em particular o ensino de artes regionais, se tornando componente curricular obrigatório na educação básica, no que tange a educação física se faz presente na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio, tornando obrigatória a mesma, juntamente com filosofia, sociologia e arte;
- b) Introduziu formação profissional e técnica no currículo comum, fundindo, assim, o ensino secundário geral (propedêutico) e vocacional (profissional), mantido na Lei 13.415;
- c) O aumento da carga horária de 800 para 1400 horas por ano, o que obrigará a escola a adotar um regime de tempo integral, na Lei 13.415 se mantém isso, mas de maneira progressiva, precisando no prazo máximo de 5 anos oferecer ao menos 1000 horas anuais;
- d) Além do aumento geral da carga horária, reduziu a carga dos cursos gerais de currículo, que devem durar apenas 1.200 horas em todos os três dos quatro anos do ensino médio; no resto do tempo, os alunos podem seguir “caminhos formativos” personalizados, combinando cursos acadêmicos e profissionais, suprimido no texto final da Lei 13.415;
- e) O novo sistema permite uma nova organização do ensino médio, não só em anos letivos, mas também em módulos ou em sistema de crédito, como é nas universidades, tal proposta foi suprimida no texto final da Lei, ato foi sujeito a uma ampla repercussão e uma miríade de críticas por parte dos movimentos sociais e entidades de classe;
- f) Os cursos de escolas secundárias podem ser projetados por empregadores, adequados às suas necessidades tecnológicas, e lecionados por pessoas com conhecimento notório, algo muito questionado, a exemplo do exposto por Costa e Coutinho (2018), mas mantido no texto da Lei 13.415;

### **Contexto: ensino médio geral e profissionalizante na história do Brasil**

O ensino médio no Brasil compreende três anos de educação formal voltada para pessoas de 14 a 17 anos. Sucede nove anos de educação básica (para crianças de 6 a 13 anos). No geral, a estrutura brasileira é semelhante ao sistema norte-americano de K + 12, com dois anos de pré-escola obrigatória, e doze anos de educação básica divididos em ensino fundamental (chamado fundamental - primeiro ciclo), ensino médio segundo ciclo) e ensino médio (chamado de meio de escola). O dualismo entre educação geral (propedêutica) e técnica (profissional) pode ser encontrado na história da educação brasileira desde pelo menos os primórdios da República.

Até então, os estudantes do ensino técnico não foram autorizados a mudar para o ensino regular, e a candidatura ao ensino superior foi limitada para os titulares de diplomas técnicos. Gradualmente, a partir de 1945, até a década de 1950, cresceu um movimento de consolidação nas políticas educacionais e, em 1961, com a LDB (Lei de Bases e Diretrizes para a Educação Nacional), foi que os dois caminhos começaram a se equacionar.

A LDB estabeleceu compatibilidade universal entre todos os ramos do ensino primário e secundário (CUNHA, 1998). Essa compatibilidade foi consolidada ainda mais durante o governo militar, a partir de 1964, com base no entendimento de que o ensino médio deveria proporcionar capacitação profissional a todos os alunos, inspirados no “ensino médio completo” dos EUA (CUNHA, 2000). Em 1971, a Lei n. O 5692/1971 também estabeleceu um caráter pré-profissionalizante para o ensino fundamental - introduzindo profissões e identificando vocações e aptidões - permitindo que os estudantes saíssem efetivamente para o setor - e continuando o treinamento nos programas profissionais, industriais e comerciais patrocinados pelos empregadores.

Esta lei de 1971 também fundiu a educação secundária geral e profissional, que se tornou universal e compulsoriamente profissional. O Brasil passou por um período de pleno emprego e rápida industrialização, e a educação para o mercado de trabalho era o principal interesse de todos os alunos do ensino médio.

Durante a década de 1980, juntamente com a crise econômica que denominou a “década perdida”, o modelo de educação profissional secundária produziu resultados fracos, devido à falta de recursos que o tornam valioso para o setor produtivo, e também devido a resistências políticas e culturais, por exemplo, a orientação para uma formação acadêmica nas escolas privadas.

A Lei 7044/1982 revogou a universalidade da educação profissional, embora permitindo que ela existisse como alternativa, ao lado do currículo propedêutico (CUNHA, 1998, 2000). Apesar de todos os esforços em integrar a formação profissional (profissionalizante) e geral (propedêutica) desde a década de 1930 até a década de 1970, a Reforma da educação durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) - a nova LDB em 1996 e um ato especial em 1997 para o ensino profissional e tecnológico, o Decreto n.2208 / 1997.

Essa reforma efetivamente separou as duas faixas. O argumento era que o ensino médio deveria ser “para a vida” (BRASIL, 1999), não apenas para a indústria, com maior ênfase na educação geral e tornando o ensino profissionalizante independente. Para quem quisesse, os cursos profissionalizantes poderiam ser cursados após o ensino médio, como forma de ingressar na indústria com diploma técnico, mas prolongando o ensino médio em um ou dois anos (CUNHA, 1998).

A separação foi tão profunda que dividiu até mesmo a identidade institucional das escolas técnicas que passaram a ser absorvidas ou convertidas em instituições de ensino superior, por exemplo, os Cefets (Centros Federais de Ensino Técnico), proporcionando diplomas mais curtos em especializações técnicas e eventualmente subordinados. aos departamentos estaduais de ciência e tecnologia - não educação (CUNHA, 2000).

Aqui se entende o ocorrido no contexto de um movimento marcado nos anos 1990 pela universalização do ensino fundamental que se segue nos anos 2000, tanto como política de governo como no texto legal e no Plano Nacional de Educação, apontando para uma ampliação desse direito, isso se dá no Brasil como a obrigatoriedade da educação escolar dos 4 aos 17, segundo Silva (2020).

A administração do Presidente Lula (2003-2010) analisou essa separação entre educação geral e profissional, revogando o Decreto n. 2208/1997 e promulgando o Decreto n.5154 / 2004 que permitiu a combinação de ambos os modos de ensino secundário, seja concomitante, integrado ou subsequente,

motivado pelas demandas futuras da sociedade da informação e da indústria, nomeadamente, a necessidade de habilidades flexíveis e ainda incertas (SANTOS; OLIVEIRA, 2013).

A política da Presidente Rouseff (2011-2016) manteve a abordagem integrada, com crescente preocupação com a qualidade e o desempenho de acordo com as Normas Internacionais (Cf. BRASIL, 2013). Como tal, a medida provisória n.746 / 2016 não configura um afastamento agudo da política anterior do Partido dos Trabalhadores, nem, de fato, de uma tendência histórica, apesar das idas e vindas das reformas e contrarreformas.

O enfoque de Silva (2020) demonstra ser uma marca do sistema escolar brasileiro do século XX a inclusão, a segmentação e a progressividade quando se trata do ensino médio. Quando tratamos das demandas do setor de indústria focado em um ensino técnico que prepare a mão de obra com enfoque fabril percebemos que:

No caso do Ensino Médio brasileiro, a histórica dualidade entre formação geral, propedêutica e a formação técnica e profissional é emblemática do processo de segmentação e se institui ao longo do tempo como um mecanismo capaz de reforçar as desigualdades escolares (SILVA, 2020, p. 277).

Atendendo justamente a essa demanda, chega-se à conclusão de que a ampliação do acesso ao ensino médio no Brasil veio acompanhada da segmentação, tal fenômeno se apoia no movimento feito a partir do decreto 5.154/2004 e todos os desdobramentos na oferta educacional com essa roupagem daí por diante. Chama a atenção nessa análise ainda o ensino médio no Brasil seguir com tradição curricular que aponta para a disputa nos processos seletivos que dão acesso a ensino superior.

## ENSINO SECUNDÁRIO NOS EUA

Os Estados Unidos foram pioneiros nas políticas de educação secundária. De 1910 a 1940, o período conhecido como “movimento do ensino médio”, este cresceu rapidamente: as matrículas aumentaram de 18% para 73% e a taxa de graduação aumentou de 9% para 51% nessas três décadas (GOLDIN, 1998).

O nível médio de escolaridade teve um impacto significativo na educação como um todo, sendo o principal fator de sucesso na educação durante os três primeiros trimestres do século XX, nos EUA. O crescimento na educação secundária representou 70% do aumento da educação de 1930 a 1970 (GOLDIN, 1998), tanto que Goldin a considera “a razão mensurável mais importante para o crescimento da renda per capita durante grande parte do [século XX]”. (1998, p. 347).

Em 1940, 50% dos jovens adultos tinham obtido um diploma do ensino médio (HERBST, 1996). A educação secundária, desde o seu início, foi pública e financiada nos EUA. Até mesmo as áreas mais rurais tinham acesso a escolas secundárias públicas, que eram em sua maioria universais, exceto para afro-americanos que eram frequentemente excluídos da escolaridade no início do século (GOLDIN; KATZ, 2008, p. 11).

Isto marcou uma diferença em relação a outros países, especialmente na Europa, onde o ensino secundário universal ficou consideravelmente atrasado, não foi totalmente público ou gratuito e foi estratificado em níveis de acordo com a capacidade do aluno.

Enquanto nos EUA, as matrículas atingiram 40% em 1955, “de 18 nações europeias nos anos 50, nenhuma matriculou mais de 30% de jovens adolescentes em escolas acadêmicas (gerais) em

tempo integral e a maioria ficou abaixo da marca de 20%” (GOLDIN; KATZ, 2008, p. 26). Goldin afirma que o aspecto universal do ensino secundário nos EUA foi criticado por alguns países europeus com base no fato de que oferecer educação a jovens de todas as habilidades era um desperdício de recursos públicos, já que a maioria deles não alcançaria educação universitária (GOLDIN; KATZ, 2008, p.12).

De fato, no Reino Unido, por exemplo, o ensino médio era caracterizado por um sistema tripartite que classificava alunos em três níveis de acordo com habilidades e desempenho, e que estava em vigor a partir da Lei de Educação de 1944 - que também estabeleceu fundos secundários totalmente financiados pelo governo. educação - até a década de 1970, e persistindo em algumas regiões até o momento (GILLARD, 2008).

A motivação para adquirir o ensino secundário nos Estados Unidos por volta de 1900 era obter acesso à faculdade, de modo que a maioria das escolas de ensino médio oferecia um currículo acadêmico apresentando idiomas clássicos - latim e às vezes grego - inglês, francês ou alemão, história, matemática e alguns Ciência.

Em 1920, a demanda por mão-de-obra mais qualificada para trabalhar em profissões de colarinho branco, também algumas de nível superior, aliada ao fato de que apenas alguns dos estudantes continuaram na faculdade, transformaram escolas secundárias de uma instituição preparatória. em um grau terminal permitindo que os jovens saiam para o mercado de trabalho.

Conseqüentemente, o currículo mudou de um acadêmico para um mais prático e vocacional, apresentando diversos temas como digitação, taquigrafia, escrituração e fundamentos de geometria, química e eletricidade (GOLDIN, 1998, p. 351-2). Naquela época, alguns países europeus, entre os quais a Alemanha, possuíam extensos programas de treinamento industrial e artesanal.

O sistema de aprendizes alemães, combinando formação acadêmica e profissional, foi considerado uma referência para uma reforma americana (GOLDIN, 1998, p. 353). Um conflito institucional em torno da educação profissional e envolvendo sindicatos, empregadores e políticas educacionais começou no final da década de 1890 e se intensificou até antes de Guerra, sendo resolvido pela Lei Nacional de Educação Profissional (Smith-Hughes) de 1917.

As organizações buscavam estratégias monopolizadoras de habilidades, elas se opunham às políticas públicas de formação de habilidades, que elas não podiam controlar. Hansen (1999a) observa que “eles estavam especialmente preocupados com os programas vocacionais patrocinados pelo empregador, que temiam enfraquecer seu poder de barganha no mercado de trabalho” (p.11). A disputa era menos sobre habilidades e treinamento, e mais sobre controle e poder.

Do lado do empregador, vários capitalistas apoiavam financeiramente o movimento, que se reuniu em torno da Associação Nacional de Fabricantes em 1896 e assumiu uma forte orientação anti-sindical (BOWLES; GINTIS, 1976). O interesse dos empregadores era quebrar o poder dos trabalhadores durante a oficina e sobre as formações de habilidades, enfraquecendo assim os sindicatos (BOWLES; GINTIS, 1976, p. 193).

Com a forte defesa e apoio financeiro da indústria, a oposição dos sindicatos diminuiu e o conflito foi resolvido em torno da institucionalização da formação profissional dentro do sistema

educacional secundário, e fora das mãos de sindicatos e trabalhadores. Com a aprovação do *National Vocational Education Act*, em 1917, essa disputa foi resolvida (HANSEN, 1999b, p. 21-22).

O que é entendido por Goldin (1998, 2003, GOLDIN; KATZ 2008) como a força do sistema educacional secundário nos EUA, ou seja, sua generalidade e flexibilidade, sendo acadêmico e prático ao mesmo tempo, é apontado por Hansen (1999b) como a razão pela qual a formação profissional é fraca e marginalizada no país. “Separados dos locais de trabalho e das comunidades de prática em que as vocações tomam forma e são aplicadas, a educação profissional não funcionava efetivamente” (HANSEN, 1999b, p.19). Como o treinamento no local de trabalho não estava prontamente disponível, os americanos recorreram às escolas para educação e certificação vocacional. As escolas foram eficazes no ensino de habilidades como alfabetização, caligrafia e conhecimentos gerais, servindo bem às profissões de colarinho branco e profissionais.

Eles eram menos úteis para a maioria das profissões de colarinho azul nas quais essas habilidades eram menos necessárias, enquanto faltavam outras habilidades práticas que eram pouco valorizadas pelos acadêmicos ou mais difíceis de serem ensinadas em um livro.

Por outro lado, na Alemanha, em 1897, uma lei denominada Lei de Proteção ao Artesanato concedeu ao artesão alemão o controle sobre o treinamento e a certificação, “porque permitia que os artesãos certificados passassem facilmente para empregos industriais especializados - assim superando trabalhadores industriais jovens -, os sindicatos se tornaram os principais defensores do treinamento industrial após a Primeira Guerra Mundial” (HANSEN, 1999b, p.20).

Embora o sistema educacional americano fosse “universal e perdoador” (GOLDIN; KATZ, 2008), um tipo diferente de estratificação foi discutido nos EUA, pelo menos desde o Comitê dos Dez em 1918, mas baseado nas mesmas suposições que apoiavam o inglês. sistema tripartido: como a maioria dos estudantes do ensino médio não tinha capacidade, interesse e meios financeiros para ingressar na faculdade, era contraproducente obrigá-los a permanecer na pista de preparação para esta; um programa mais difícil acabaria por afastar os alunos menos capazes da escola (MIREL, 2006).

Em 1918, os Princípios Cardeais do Relatório do Ensino Secundário exigiam um currículo escolar expandido e diversificado, que servisse melhor à população diversificada do ensino médio (MIREL, 2006). Nesse sentido, a noção de igualdade na educação foi definida como “acesso igualitário a programas diferentes e desiguais” (MIREL, 2006, p. 17). Além disso, como o desempenho do sistema foi medido pelo número de anos de frequência escolar, quanto mais tempo o aluno ficou melhor avaliado foi.

Como consequência, apesar de ter seguido caminhos muito diferentes com diferentes padrões e exigências, todos os graduados receberam o mesmo diploma de ensino médio na saída. À medida que os setores intensivos em metalurgia pesada e de construção de máquinas cresciam rapidamente, uma crise no fornecimento de pessoal qualificado foi acionada, o que se agravou entre 1900 e 1913, motivando os esforços privados para treinar trabalhadores de colarinho azul.

As maiores empresas industriais da Alemanha e dos EUA criaram programas de treinamento de aprendizes industriais, escolas corporativas e esforços de treinamento interno. Muito rapidamente, porém, os empregadores observaram que era caro e arriscado treinar os próprios trabalhadores, sendo

mais fácil roubar pessoas qualificadas de outras empresas (HANSEN, 1999, p. 7). No entanto, se todos estão em situação de furto e ninguém está treinando, a oferta geral de trabalhadores qualificados cai.

A resposta do governo foi o fortalecimento das escolas secundárias generalistas, o que enfraqueceu os esforços privados de treinamento. Gradualmente, a mudança tecnológica na indústria permitiu a produção em massa e máquinas-ferramenta de alta velocidade, diminuindo a necessidade de trabalhadores de colarinho azul e aumentando a demanda por ocupações de colarinho branco.

O *National Vocational Education Act* de 1917 resolveu o debate, marcando o sucesso do sistema educacional culturalmente orientado sobre programas industriais e comerciais administrados independentemente, ao efetivamente subordinar o ensino vocacional ao sistema de administração de escolas secundárias (HANSEN, 1999a, p.10).

Em 1920, a maioria das escolas secundárias americanas oferecia quatro faixas do ensino médio: preparatória para a faculdade, que era seguida pela maioria dos alunos, embora apenas alguns entrassem efetivamente nesta; comercial, que preparava os alunos para o trabalho de escritório; vocacional, com foco em artes industriais e economia doméstica; e geral, que ofereceu um diploma de ensino médio sem nenhuma preparação específica para futuros esforços educacionais ou vocacionais (MIREL, 2006, p.17). A escola de massa nos EUA, em seguida, serviu também uma função de certificação, por uma série de razões.

Em segundo lugar, as habilidades em digitação, estenografia, máquinas de negócios e contabilidade variavam pouco de escritório para escritório. Os certificados de abandono escolar eram, assim, indicações razoavelmente precisas das habilidades que eles certificaram.

Era bastante natural, então, que à medida que o emprego de colarinho branco crescia na década de 1920, a demanda por cursos comerciais e comerciais no ensino médio proliferou.

Terceiro, quando as grandes empresas abandonaram o treinamento interno formal no início dos anos 20, elas se mobilizaram para recrutar pessoal técnico, de engenharia e gerencial das emergentes faculdades e universidades americanas (HANSEN, 1999a, p.9). O debate sobre o propósito do ensino secundário e do conteúdo curricular - seja preparar-se para a universidade, trabalhar ou preparar-se para a vida - aconteceu repetidamente ao longo da história desde “O Comitê dos Dez” e também em 1944, após a Segunda Guerra Mundial.

O período da Guerra Fria - com os padrões de quantidade acabando por ganhar qualidade, resultando em uma “diluição” das matérias acadêmicas, o que explica o baixo desempenho da educação americana observado desde a década de 1970, embora com maior frequência escolar em número de matrículas e anos de educação (MIREL, 2006). O currículo educacional deve atender às necessidades de habilidades de cada período histórico.

O debate em torno do foco na formação profissional ou na formação geral, e em cujas mãos o controle descansaria, refletiu o conflito entre dois conjuntos diferentes de habilidades necessárias à indústria na época: as necessidades de habilidades das indústrias de engenharia pesada do terceiro setor industrial. revolução e as necessidades emergentes de habilidades mais básicas do setor de produção em massa da quarta revolução.



Goldin e Katz (2008, p. 29) observam que uma política para a educação geral pode ser mais cara do que investir em aprendizado industrial, mas produz habilidades mais flexíveis e transferíveis. Como os americanos eram mais geograficamente móveis do que os europeus, isso poderia explicar por que a escolaridade massiva aconteceu primeiro nos EUA do que na Europa.

Além disso, uma escolarização geral permite também a mobilidade setorial e, de acordo com Goldin & Katz (2008, p. 29), “permitiu que os jovens americanos mudassem de profissão ao longo de suas vidas, acumulassem habilidades diferentes das dos pais e respondessem rapidamente. à mudança tecnológica”, em contraste com um sistema baseado em aprendizes, que era mais valorizado por pessoas que esperavam passar suas vidas inteiras na mesma região, indústria e ocupação.

## DISCUSSÃO DAS MUDANÇAS BRASILEIRAS

O currículo educacional é um reflexo do paradigma social mais amplo que marca cada fase técnica e econômica vivenciada por um país. A discussão e a reforma atuais no Brasil devem levar em consideração o conjunto específico de habilidades necessárias para as empresas no futuro, no contexto da implantação da quinta revolução industrial baseada na tecnologia digital e do aparato institucional existente de formação e treinamento.

Assim como nos EUA, o conflito entre as diferentes necessidades de qualificação das indústrias metalúrgicas pesadas e das fábricas de produção em massa precipitou um debate sobre a natureza, o propósito e a organização do sistema de formação, também no Brasil esses eventos estão relacionados a mudanças nas necessidades do setor produtivo e do paradigma técnico-econômico geral.

Por exemplo, a Lei n.º 5.692/71 foi promulgada durante um período de acelerada expansão econômica da economia brasileira. A difusão da mudança global de tecnologias produtivas introduziu um movimento de modernização na economia brasileira, que resultou em profunda reestruturação das relações de trabalho, criação de novas profissões e ocupações, ampliação de firmas em estruturas hierárquicas e formação de conglomerados e empresas.

Essas pressões também mudaram as necessidades das empresas em termos de habilidades e formação, e dependiam de um mecanismo mais formal e estruturado de treinamento e educação da força de trabalho.

Portanto, não é de surpreender que o governo tenha respondido a essas pressões, ampliando a formação profissional para todos os alunos. O Banco Mundial (1995) e o BIRD (1992) não só endossam o argumento de que nem toda criança será capaz de atingir o ensino superior, sendo, portanto, um desperdício de recursos ter um único caminho em preparação para a faculdade para todos os alunos, mas recomendam que a educação geral e profissional seja enquadrada em quadros institucionais separados: a educação profissional deve ser colocada fora do Ministério da Educação. O Decreto n. 2208/1997, durante o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, ao efetivamente separar a educação básica (geral) e a educação profissional, adota essa abordagem de diferentes caminhos para diferentes capacidades, algumas delas mais curtas e possibilitando a saída em níveis mais baixos; fornecendo mais habilidades “práticas” “para a vida”.

O risco dessa política é acabar no Brasil com uma situação semelhante à dos EUA, onde os diferentes caminhos e níveis não estão refletidos na certificação que os alunos recebem na saída.

Juntamente com a opção de percorrer um caminho menos exigente, com cursos mais práticos ou orientados para a vida, deve haver um conjunto diversificado de certificações que indiquem precisamente o tipo de formação que cada aluno recebeu.

Além disso, no contexto de uma economia em mudança com demandas novas e também mutáveis por habilidades, algumas habilidades básicas são essenciais e permitem a mobilidade através da geografia e das ocupações, seguindo o argumento de Goldin & Katz (2008), mas a disponibilidade caminhos de aprendizagem flexível e ao longo da vida é tão importante quanto esta formação geral básica, a fim de adequar-se a novas misturas e perfis específicos de novos setores econômicos transformados.

A aparente descontinuidade causada pela oscilação dos governos e pelo ciclo eleitoral de 2 anos pode resultar no sentimento de uma reforma constante, mas a intenção de reformar a educação secundária para melhor atender às necessidades de uma sociedade do conhecimento é uma constante nos últimos 30 anos no Brasil. O que ocorre no Brasil é uma disputa nessas três décadas nas finalidades e na forma de organização do ensino médio, isso possivelmente ocorre devido ao aumento do acesso à educação básica que foi se construindo (SILVA, 2020).

A crescente flexibilização do currículo e a integração da educação acadêmica e profissional não são novas e podem ser observadas tanto no governo conservador do então presidente Michel Temer quanto na administração anterior do Partido dos Trabalhadores (tanto de Rouseff quanto de Lula).

Fontes de crítica podem ser atribuídas em parte à ignorância sobre a história da política educacional - agravada pela descontinuidade que marca todas as áreas de políticas públicas no Brasil - e em parte a debates ideológicos, como Lopes (2002), que argumenta que a submissão do discurso educacional ao “mundo produtivo”, ou seja, de acordo com os princípios do mercado, limita e empobrece o aspecto cultural e o propósito da educação.

Por outro lado, as artes são cada vez mais importantes nesse novo paradigma, seja como fonte de criatividade e inovação, seja como forma de desenvolver habilidades sociais. Especialmente nas regiões pobres do Brasil, a arte é também uma maneira de manter as crianças longe das ruas e longe da violência. Ao remover as artes do currículo, o governo está dando maior ênfase à tecnologia e aos tópicos baseados na ciência. Algumas pessoas reclamam disso também.

## REFERÊNCIAS

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life**, New York: Basic Books, 1976.

BRASIL. **Ensino médio integrado à educação profissional**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Casa Civil, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 26 out. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652,

out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-2175-623676506.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, v. 111, p. 47-70, Dec. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

GILLARD, D. **Us and Them**: a history of pupil grouping policies in England's schools. Disponível em: [www.educationengland.org.uk/articles/27grouping.html](http://www.educationengland.org.uk/articles/27grouping.html). Acesso em: 28 out. 2016.

GOLDIN, Claudia. America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the twentieth century. **Journal of Economic History**, v. 58, n. 2, p. 345-374, 1998.

GOLDIN, Claudia. The Human-Capital Century and American Leadership: Virtues of the Past. **The Journal of Economic History**, v. 61, n. 2, June. 2001.

GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence, F. **The Race between Education and Technology**. Cambridge (MA) & London: Harvard University Press, 2008.

GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence. Mass secondary schooling and the State: the role of state compulsion in the high school movement. **NBER Working Paper** 10075. Disponível em: <http://scholar.harvard.edu/files/goldin/files/w100751.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

HANSEN, Hal. Caps and Gowns: Historical Reflections on the Institutions that Shaped Learning for and at Work in Germany and the United States, 1800-1945. **Business and Economic History**, v. 28, n. 1, p. 19-24, 1999. Papers presented at the forty-fifth annual meeting of the Business History Conference (Fall 1999),

HANSEN, Hal. Work, Schools, Educational Governance, and the State: German Vocationalism and the Recasting of American Educational History. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association**. Montreal, Quebec, Canada, p. 19-23, April, 1999.

HERBST, Jurgen. **The Once and Future School**: Three Hundred and Fifty Years of American Secondary Education. Routledge: [s. n.], 1996.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n108/1809-4465-ensaio-S0104-40362020002802266.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IBRD. **Educación Técnica y formación profesional: documento de política**. Washington, DC: International Bank for Reconstruction and Development (IBRD), 1992.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MIREL, Jeffrey. Historical debates over its nature and function. **Education Next**, v. 6, n. 1, p. 14-21, 2006. Disponível em: [http://educationnext.org/files/ednext20061\\_14.pdf](http://educationnext.org/files/ednext20061_14.pdf). Acesso em: 26 out. 2016.

SANTOS, Jean M. C. T.; OLIVEIRA, Marcia B. Políticas Curriculares no Ensino Médio: Resignificações no contexto escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 497-513, Sep/Dec, 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/santos-oliveira.pdf>. Acesso em: 27 out. 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da Obrigatoriedade Escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 28, n. 107, p. 274-291, abr./jun. 2020. Disponível em:



<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v28n107/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701953.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

WORLD BANK. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, DC: World Bank, 1995.

