

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS DE UMA ORGANIZAÇÃO POLITÉCNICA ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

AVERAGE EDUCATION IN BRAZIL: TRAJECTORY AND PERSPECTIVES OF ONE POLYTECHNICAL ORGANIZATION BETWEEN EDUCATION AND WORK

Rosane Michelli de CASTRO¹

Silvia Regina Barboza GARROSSINO²

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma breve análise e interpretação da trajetória do ensino médio no Brasil, de onde emerge a idéia da relação entre educação e trabalho, entre teoria e prática, e sua organização nos moldes do ensino politécnico, este último que havia orientado a proposta preliminar para o ensino médio apresentada por Dermeval Saviani, em 1988. Nesse sentido, foram abordadas questões sobre educação e trabalho. Finalmente, foram feitas breves considerações sobre o tema no contexto educacional “para além do capital”.

PALAVRAS-CHAVE: educação; ensino médio; politecnia; trabalho.

O ENSINO MÉDIO NOS MOLDES DO ENSINO POLITÉCNICO

No Brasil Imperial, da República Velha, da Era Vargas até 1961, o ensino secundário de 2º ciclo, que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) foi denominado ensino médio, caracterizava-se por ser um ensino de caráter propedêutico, voltado para as minorias da elite, em oposição ao ensino profissionalizante, voltado para as classes populares e sem a possibilidade de acesso ao ensino superior.

Essa dualidade de acesso ao ensino superior persistiu até a promulgação da LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), sendo que a existente entre o ensino médio e o profissional permanece até hoje.

¹ Professora Assistente Doutora da Univ Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Didática, Campus de Marília. Marília, São Paulo, Brasil - e-mail rosanemichelli@marilia.unesp.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Univ Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. Marília, São Paulo, Brasil.

Tal mudança, de acesso ao ensino superior dos estudantes oriundos das classes populares dos cursos médio-profissionalizantes, pode ser vista como um avanço de uma sociedade em transição de um sistema político ditatorial para outro nos moldes de uma democracia liberal populista, os quais disputavam dois projetos de desenvolvimento do país: um liberal e um nacionalista.

Segundo o projeto liberal, o Brasil precisaria recorrer ao capital internacional disponível (EUA – Europa – Japão) para promover o desenvolvimento. O projeto nacionalista, inspirando-se nos princípios da Comissão Econômica para a América Latina - CEPAL³ rejeitava a abertura da economia ao capital estrangeiro por considerá-lo sujeito às limitações.

As tensões políticas entre liberalismo e nacionalismo duraram até 1964, quando os interesses estrangeiros e seus sócios brasileiros colocaram um ponto final na democracia brasileira, com a instauração de uma ditadura militar que duraria até 1985.

É desse período a Lei da Educação n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971) que passa a denominar o antigo primário, estendendo-o para oito anos obrigatórios. O secundário, denominado então segundo grau, tornou-se profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou de uma tendência humanista e cientificista para uma profissional.

A proposta do ensino médio traduziu três objetivos como cita Kuenzer, (1997, p. 17):

a: contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;

b: despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista;

c: preparação da força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no ‘tempo do milagre’ onde o Brasil era incluído no primeiro mundo. Essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

³ Ao longo dos seus quase sessenta anos de existência, a CEPAL tem sido a principal agência no mundo dedicada à produção de informação e à análise do desenvolvimento econômico e social da América Latina e do Caribe. Nesse sentido, tem feito inúmeras contribuições para as políticas públicas do conjunto da região e de cada um dos países que a compõem.

A superação pretendida pela Lei n.º 5692/71 (BRASIL, 1971), da dualidade entre um ensino médio propedêutico e outro profissionalizante, não obteve sucesso e, logo, o Parecer 76/75 do CFE (BRASIL, 1975) estabelecia as habilitações básicas que preparava para uma área de atividade, requeria conhecimento tecnológico básico e amplo, e não definia uma ocupação específica, podendo desdobrar-se em tantas ocupações afins. Esse Parecer foi o caminho encontrado para minimizar os efeitos de uma legislação anterior e regulamentar a extinção da obrigatoriedade da profissionalização, mudando no texto o termo “preparação para o trabalho” por “qualificação para o trabalho” e, posteriormente, foi consagrado pela Lei. n.º 7044/82 (BRASIL, 1982) que restabeleceria uma educação de formação geral.

Com o fim do regime militar, outro importante acontecimento para a educação foi a elaboração da Constituição Federal de 1988 em que, entre outros, verifica-se o embate entre progressistas favoráveis ao ensino público e conservadores defensores do ensino privado.

Nascida de um projeto do Deputado Octavio Elísio, após a promulgação da Constituição de 1988, a L.D.B., então vigente, recebeu um substitutivo, perdeu artigos e ganhou outros. Em 1994, aprovado na Câmara, o projeto foi enviado ao Senado, onde foi substituído por outro, o do Senador e educador Darcy Ribeiro que culminaria na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/96 (BRASIL, 1996).

O ensino médio teve, no texto dessa Lei, um tratamento que, segundo Saviani (1977), fundamentalmente, não discrepa daquele que recebera nas versões anteriores. A lei estabelece no art. 35, incisos I e II, entre as finalidades do ensino médio, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o “prosseguimento dos estudos”, e a “preparação básica para o trabalho e a cidadania” do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Comparado ao Substitutivo Jorge Hage, o texto da Lei tinha a vantagem de ser mais conciso, mas também tinha a desvantagem de ter diluído o pequeno avanço representado pelo esforço em explicitar a exigência de uma maior articulação entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual, deixando algum espaço para encaminhar a organização desse grau de ensino com a base na perspectiva da politécnica.

A idéia de politécnica que havia orientado a proposta preliminar apresentada por Saviani (2000) foi se descaracterizando ao longo do processo restando na Lei, apenas o Inciso IV do art. n. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos [...]” (SAVIANI, 2000, p. 173) reiterado pelo Inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...] domínio dos princípios científicos-tecnológicos que prendem a produção moderna.” (SAVIANI, 2000, p. 174).

Saviani (2000) afirmou que esse desfecho era previsível, pois quando lançou a proposta de organização do ensino médio com base na noção politécnica, o que pretendia era contribuir com o debate no sentido de trazer maior clareza sobre o lugar e o papel desse grau escolar no conjunto do sistema de ensino. Não tinha veleidade ou a ingenuidade de esperar que tal proposta viesse a ser vitoriosa e incorporada à legislação.

Para reflexão sobre esse tema é possível remetermo-nos aos princípios da educação politécnica traçados por Marx, em 1864, quando ele estava na Associação dos Trabalhadores e pensava na revolução socialista mundial.

Para Marx (1984), o conteúdo escolar deveria ser desenvolvido de forma teórica e prática. Na teoria, para que os alunos pudessem aprender e dominar os princípios gerais e científicos de todos os processos de produção e, na prática, para dotá-los de destreza e habilidades no manejo dos instrumentos elementares de todos os ramos industriais. Também nesse sentido, Saviani (apud AZEVEDO, 1994), afirmou que:

[...] um exemplo de como a atividade prática manual pode contribuir para explicar a relação entre ciência e produção é a transferência da madeira e o metal pelo trabalho humano. O trabalho com a madeira e o metal tem intenso valor educativo, pois, apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também, a produção de instrumentos com os quais esses objetos são fabricados. No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se perceber como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo; pode-se compreender como as Leis da Física e da Química operam para vencer a resistência do material e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto, socialmente produtivo.

De acordo com Azevedo (1994), tais colocações possibilitam uma educação escolar baseada nos princípios da politécnica, tendo em vista que, de um lado os princípios gerais de todos os processos industriais se limitam a um número reduzido de conceitos e, de outro, a mobilização deles no ato de produzir reduz-se a um pequeno elenco de formas fundamentais simples.

VISÃO CONTEMPORÂNEA DE ENSINO POLITÉCNICO

A palavra grega *téchnia* quer dizer técnicas, e a Lei n.º 5.692/71 prescreve que a profissionalização do segundo grau pode ser comparada com uma lei politécnica, já que propõe um elenco das diferentes modalidades de habilidades técnicas ou de diferentes especialidades, e a escola tem o papel de formar profissionais nas diversas modalidades que o mercado requer.

Saviani (1989, p. 17) afirmou que:

[...] noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Diz respeito aos fundamentos e a formação das diferentes modalidades de trabalho. Politécnica, nesse sentido, baseia-se em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos.

Nessa perspectiva é possível afirmar que o ensino politécnico traz para os jovens das camadas populares a possibilidade de acesso ao conjunto de saberes, via ensino médio, diferentemente da proposta na Lei n.º 5692/71 (BRASIL, 1971), atrelada ao modelo e exigências econômicas.

Para Saviani (1989), o nó do ensino médio está na sua falta de definição: propedêutico ou profissionalizante, ou as duas coisas ao mesmo tempo? Afirmou ele que tanto o ensino fundamental como superior tem seus papéis definidos, e o ensino médio fica espremido entre esses dois níveis de ensino, oscilando como um pêndulo ora para um ora para outro. Quando se aproxima do ensino fundamental procura preparar o aluno para ingressar na universidade, quando se aproxima do superior busca qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Entretanto, em ambas as situações o ensino médio não conseguiu fazer com que jovens provenientes das camadas populares cheguem à

universidade pública. Da mesma forma, o ensino profissionalizante não qualifica os jovens para ocupar funções ou postos mais elevados no mercado de trabalho, uma razão, portanto, para que a educação pública dê ênfase ao mundo do trabalho e à preparação do jovem, nos moldes de um ensino politécnico, como o entendido por Saviani (1989).

Caracterizado como educação básica que dissemina os fundamentos essenciais à compreensão dos conhecimentos e ao desenvolvimento das habilidades inerentes a muitas atividades humanas, seria necessário conceber o ensino politécnico como nível de ensino que:

- refuta o treinamento e o adestramento profissional dos alunos para o exercício de ocupações específicas ou, mesmo, para vários ofícios;
- promove a mediação entre a educação geral e a formação profissional, evitando o intelectualismo inútil e o praticismo interessado, possibilitando ao aluno embasamento teórico e conhecimento das alternativas para continuação de seus estudos, como também fornecendo uma base para seu ingresso no mercado de trabalho, assegurando-lhe autonomia tecnológica e política.

Outro aspecto a ser abordado acerca do ensino politécnico seria os conteúdos curriculares.

Sobre isso, Saviani (1989) não descartou a possibilidade de adoção do mesmo esquema utilizado no sistema racional do ensino de ensino médio regular vigente, ou seja, a divisão do conteúdo global, a ser ensinado em disciplinas. Ressalvou, entretanto, que é necessário superar a fragmentação, a superposição de conceitos, a desconexão entre teoria e prática, presentes nesse modelo. Alertou, ainda, para o cuidado de se adotar procedimentos educacionais considerados progressistas e inovadores, mas que na verdade não passam de artifícios metodológicos, incapazes de alterar a realidade.

Com relação aos métodos a serem adotados para o desenvolvimento da aprendizagem e assimilação dos conteúdos por parte dos alunos neste tipo de organização de ensino, seria interessante dar prioridade aos que promovam a relação das dimensões do saber: teoria e prática; concepção e execução; cultura e técnica; atividade intelectual e manual, sempre tendo como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos a realidade do aluno.

CONTRADIÇÕES E VIRTUALIDADES DO ENSINO POLITÉCNICO

Como afirma Mészáros (2005, p. 25), “[...] poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados.”

Quando se perspectiva um ensino, seja sob qual organização ele se apresenta, com pretensões de promover a autonomia do indivíduo em certo âmbito, é preciso que sejam valorizados os aspectos que compõem um determinado quadro de *intercâmbio social*, o qual, segundo Mészáros (2005), assegura um dado modo de reprodução da sociedade.

Na nossa sociedade, atualmente, é possível afirmar que o ensino e, conseqüentemente, as suas modalidades e suas formas de organização, e então podemos incluir o ensino técnico, sofrem com os efeitos da intervenção dos aspectos que antagonizam as dimensões do saber. Seria o que, nas palavras de Mészáros (2005, p. 25) manteria a “*lógica global*” da nossa sociedade.

Num exercício possível de explicitarmos os conceitos ou categorias como teoria, concepção, cultura e atividade intelectual, veremos que, dificilmente, pode haver uma conciliação entre a lógica capitalista vigente e o pensamento livre que tais categorias sugerem.

Seguindo a lógica do capital explicitada por Mészáros (2005), o pensamento dos indivíduos sofre um processo de internalização de valores que dá a impressão de estar a educação e os sistemas de ensino a favor do livre pensar. Entretanto, o que estão a vigorar são processos de interiorização dos aspectos que compõem um determinado quadro de *intercâmbio social*, mencionado acima, voltado para a exploração do próprio trabalho intelectual, a fim de induzir os indivíduos a aceitarem passivamente as condições impostas pelo sistema.

Quando situado nesse contexto, o ensino politécnico, dificilmente poderia proporcionar a formação de indivíduos com autonomia tecnológica e política. Seria possível afirmar que tais indivíduos poderiam vir a ter uma formação tecnológica e política, fruto de uma autonomia construída, caso tal organização de ensino tivesse como base os fundamentos que orientam e explicitam a formação nas diferentes modalidades de trabalho, se é que, então, podemos falar em autonomia, num contexto de internalização dos valores que reiteram a lógica do capital de exploração do trabalho, tanto intelectual quanto manual desses indivíduos.

Mesmo que se alerte para o cuidado com os procedimentos, conteúdos e métodos, as determinações, os aspectos estruturais fundamentais da nossa sociedade como um todo caminham conforme a lógica de determinado sistema de reprodução que é inalterável.

Para Mézszáros (2005), existe a possibilidade de se alterar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se solidifica e se manifesta na sociedade segundo tal lógica ou regra geral, mas nunca extingui-las.

Pensado desse ponto de vista, seria contraditório afirmarmos que qualquer modalidade ou organização do nosso sistema de ensino, sobretudo o ensino politécnico, promoveria uma relação entre a teoria e a prática; a concepção e a execução; a cultura e a técnica; a atividade intelectual e a manual, enfim, o livre pensar em favor de opções conscientes, sem a influência de qualquer processo de reprodução, ao menos que fossem desocultados os aspectos, as regras capitalistas que também dão margem à contradição das relações de reprodução que se estabelece mediante a educação.

De certa maneira, estamos falando sobre esses aspectos, essas regras. Trata-se da atividade mental que ao se dar conta da possibilidade da alienação operada, encaminhar-se-ia num sentido contrário, no sentido da mudança radical.

Mészáros (2005, p. 35) afirma que tal mudança não acontece se não rasgarmos a “[...] ‘camisa-de-força’ incorrigível do sistema.”

Para Mézszáros (2005, p. 35), significa, ainda: “[...] perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito.”

Parafraseando José Martí, Mézszáros (2005, p. 35) afirma que, “[...] as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais.” Em educação, elas deveriam, no dizer de Mézszáros (2005, p. 45) abarcar a totalidade das suas práticas em dada sociedade estabelecida. Para ele:

[...] nenhuma *manipulação vinda de cima* pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos – constituída por incontestáveis concepções particulares na base de interesses hegemônicos alternativos objetivamente irreconciliáveis, independentemente de quanto os indivíduos possam estar conscientes dos antagonismos estruturais subjacentes – num dispositivo *homogêneo e uniforme*, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital. Nem mesmo o aspecto da ‘manutenção’ pode ser considerado

um constituinte passivo da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos. (MÉSZÁROS, 2005, p. 50-51).

Se considerarmos, assim como Paracelso, parafraseado por Mézáros (2005, p. 53), que a aprendizagem é a própria vida dos indivíduos, veremos que “[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais.”

Acreditamos que tal processo contínuo de aprendizagem possa ter seus componentes reavivados quando, em educação, buscamos resgatar as experiências de vida dos indivíduos, sobretudo aquelas decorrentes da ativação das idéias mais “independentes”, se é que isso é possível, das forças dominantes de reprodução; talvez, nos momentos em que surgiram:

[...] nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com quem partilhamos e, claro, até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. (MÉSZÁROS, 2005, p. 53).

Transportando tal prática de reavivar esse processo para as modalidades de ensino, talvez possamos vislumbrar uma maneira de darmos voz e vez a uma mudança radical, porque ocasionada por situações vividas e revisitadas, agora à luz de um contexto que se é possível entender e buscar formas de uma emancipação.

Em educação, não se trata apenas de mudança de método, como comumente têm acontecido. Trata-se de uma mudança de concepção por parte dos educadores no sentido de, como mediadores mais experientes nos processos de ensino, promoverem uma educação que se constitua em um processo de emancipação dos indivíduos por eles mesmos.

O que se está preconizando é a criação de condições para nutrir os sujeitos em processos de formação com um conjunto de saberes necessários à análise de conceitos e ao desenvolvimento de atitudes e de habilidades desejáveis à tomada de decisões e de posições sobre o processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista as possibilidades

de redimensão e melhoria desse processo, em consonância com as exigências estabelecidas a partir das suas opções científicas conscientes.

Nessa perspectiva, os sujeitos em processos formativos avançariam na busca de novas sistematizações do conhecimento e da sua própria reconstrução.

Tal formulação não é inédita, pois desde os anos de 1980, as produções teóricas de pesquisadores e de educadores expressam tentativas de dar conta dessa proposta.

Tomando como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressões de ações práticas, os estudos vêm sendo realizados mediante contato direto e permanente com os sujeitos em formação, processo em que as experiências de formação e de vida vivenciadas por eles foram tomadas para a problematização e superação dos problemas postos pela prática e, ao mesmo tempo, para a sistematização de novos caminhos.

Tal processo configura-se numa concepção de conhecimento que avança em relação à maioria dos modelos anteriores, pois tem na ação prática o elemento básico para a mediação entre realidade e pensamento.

Fica claro que o que está a nortear tal formulação é a idéia de formação, em grande parte, a partir da própria vivência, sem que isso, no entanto, signifique o alijamento de reflexões teóricas mais consistentes.

Essa compreensão poderá resultar em opções metodológicas para se trabalhar em qualquer modalidade ou organização de ensino, valorizadora das narrativas dos sujeitos envolvidos.

Relativamente ao ensino politécnico, tais opções proporcionariam as possibilidades de os indivíduos desenvolverem processos de pesquisas comprometidos com a recuperação de aspectos de histórias de vida e trabalho próprias, já que muitos deles encontram-se envolvidos em processos de trabalhos desde a infância, e, além disso, de outros indivíduos em processo de formação mais avançados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerramos este artigo com uma reflexão inspirada também na obra de Mészáros (2005) que afirma que a educação deve ser continuada, permanente, ou não é educação.

Mészáros (2005) defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e aos alunos trabalharem as mudanças

necessárias para a construção de uma escola e de uma sociedade “para além do capital”, as quais exigem a superação da lógica desumanizadora do capital que impregna a vida escolar e cotidiana dos indivíduos, colocando como premissa a necessidade da adequação dos conhecimentos segundo as exigências de um mundo do trabalho onde os indivíduos estarão sempre na condição passiva de executores de tarefas, para a manutenção de uma lógica que os mantém distanciados da riqueza gerada por tais tarefas.

Nesse sentido, um ensino politécnico *para além do capital* sugere que o aluno passe para a condição de sujeito ativo que, no processo de produção do conhecimento, produza atividades que lhe sejam essenciais e que funcionem segundo a lógica das suas necessidades, não nos limites impostos pelo sistema de reprodução das relações de nossa sociedade capitalista.

Um ensino politécnico, então, privilegiaria as experiências vivenciadas e as atividades de pesquisa que levem o aluno, na prática, a traçar seus próprios objetivos, propor métodos e técnicas, e estabelecer prioridades e condições para a internalização do conhecimento que lhe assegure a não adoção das metas de reprodução objetivamente possíveis da lógica do capital, como se fossem suas.

A idéia de formação dos indivíduos que se pretende orientadora da ação dos educadores, não apenas no ensino Politécnico, mas também nas várias modalidades ou formas de organização do nosso ensino, deve ir ao encontro da expressão da ação dos sujeitos envolvidos, a fim de se produzir um novo conhecimento relativizado, ou seja, entendido a partir das circunstâncias, dos sujeitos e dos lugares sociais daqueles que o elaboram e o divulgam.

Sobretudo o aluno deve ser convidado a se reconhecer como ser capaz de narrar, de transmitir, de registrar, e de reelaborar experiências vividas, enfim, a participar do processo de ensino e de aprendizagem de forma ativa e consciente.

CASTRO, R.M.; GARROSSINO, S.R.B. Average education in Brazil: trajectory and perspectives of one polytechnical organization between education and work. *ORG & DEMO* (Marília), v. 11, n.1, p. 91-102, jan./jun., 2010.

ABSTRACT: The objective of this article is to present an abbreviation analysis and interpretation of the path of the medium teaching in Brazil, from where the idea of the relationship emerges between education and work, among theory and practice, and its organization in the molds of the polytechnical education, this last one that had guided the preliminary proposal for the medium teaching presented by Dermeval Saviani, in 1988. In that sense, subjects were approached on education and work. Finally, they were made brief considerations on the theme in the educational “context for besides the capital “.

KEYWORDS: education; medium teaching; polytechnie; work.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A.J. **A politecnia:** uma alternativa para o ensino médio agrícola. São Paulo: UNESP, 1994.

BRASIL. Lei n.º 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lex: Legislação Federal**, 1961.

BRASIL. Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. **Lex: Legislação Federal**, 1971.

BRASIL. Parecer nº 76/75 do CFE. Estabelece as habilitações básicas. **Lex: Legislação Federal**, 1975.

BRASIL. Lei nº 7044/82. Restabelece a modalidade de educação geral. **Lex: Legislação Federal**, 1982.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissionalização:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Moraes, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. **A nova lei da educação – LDB:** trajetória, limites e perspectivas. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.

Submetido em 10/08/2009

Aprovado em 21/11/2009