

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**LEI Nº 13.415/2017: IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE
DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO**

São Luís
2020

NILIA FEITOSA DE ALENCAR

**LEI Nº 13.415/2017: IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE
DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima.

São Luís
2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Alencar, Nilia Feitosa de.

LEI N° 13.415/2017: IMPLICAÇÕES NO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NA REDE DE ENSINO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO
/ Nilia Feitosa de Alencar. - 2020.
157 f.

Orientador(a): Prof. Dr^a. Francisca das Chagas Silva
Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2020.

1. Educação Profissional. 2. Ensino médio integrado.
3. Políticas Educacionais. 4. Reforma Ensino Médio. I.
Lima, Prof. Dr^a. Francisca das Chagas Silva. II. Título.

NILIA FEITOSA DE ALENCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27/02/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima.
Orientador/Presidente

Prof. Dr^a. Maria José Pires Barros Cardozo.
Examinador interno

Prof. Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura
Examinador externo

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini
Suplente

A todos os companheiros de jornada, irmãos no
amor e na esperança, em especial:
Aos meus pais, Antônio José Jansen de
Alencar (in memoriam) e
Nezimar de Melo Feitosa Cunha, pelo amor e
dedicação.
A meu companheiro, Wellington Ferreira da
Silva pelo apoio e incentivo
A meu amado filho, Raphael Aláfia Feitosa
da Silva, fonte de luz e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta caminhada chegasse ao fim com alegria e entusiasmo; em especial:

A Deus, pelo seu amor e sua grande generosidade;

À minha mãe Nezimar de Melo Feitosa, por seu eterno companheirismo, amizade e confiança;

À minha irmã Naila Feitosa, por sua amizade e ternura;

A meu companheiro Wellington Ferreira, por seu apoio e carinho durante esta jornada;

A meu amado filho Raphael Aláfia, pelo seu singelo amor e por compreender minhas ausências no período de dedicação à pesquisa.

À minha querida orientadora Professora Francisca Lima, pelo seu companheirismo, carinho e pelas oportunidades de aprendizado.

À Prof. Maria José Cardozo, pelas valiosas orientações durante a qualificação.

A todos os meus professores do mestrado pelos conhecimentos compartilhados e apoio nesta caminhada;

Aos meus colegas de mestrado, pela convivência, pelos aprendizados e companheirismo, em especial à Marílea Ewerton e Nadya Dutra;

À direção do Colégio Universitário, pela iniciativa em capacitar docentes e técnicos-administrativos; em especial, ao Prof. Reginaldo Moraes (In memorium) que lutou por esse projeto e ao Prof. Janílson Viégas, pelo apoio nesta jornada;

Às minhas colegas do DTP/COLUN, pelo apoio, parceria e companheirismo, Conceição Lobato, Anizia Marques, Luiza Carvalho e Cláudia Simone.

A minha amiga Manoelle Santos, por seu companheirismo e amizade;

A todos, muito obrigada! Sou imensamente grata!

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar agricultores ou filósofos, engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, educadores ou mecânicos, dentistas ou torneiros, sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E, para isso o treinamento supostamente técnico não dá (FREIRE, 1999, p.134).

RESUMO

A pesquisa analisa a política de integração do Ensino Médio a Educação Profissional no contexto da Lei nº 13.415/2017. Vincula-se à linha de pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão. Configura-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando responder a seguinte questão: “Quais as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvida no Estado do Maranhão?”. De modo geral, analisa as repercussões da atual reforma do ensino médio sobre o EMI. Especificamente, busca compreender as intencionalidades da Lei nº 13.415/2017 e refletir sobre a configuração do EMI na rede de ensino maranhense no contexto dessa legislação. Para o seu desenvolvimento, utiliza como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A pesquisa bibliográfica contou com o aporte teórico de Marx (2006, 2008), Gramsci (2004), Mészáros (2002), Saviani (2019), Silveira (2010), Kuenzer (2003), Ramos (2018), Frigotto (2017), Ciavatta (2011), Moura (2015), Ferretti (2018), Cardozo (2018), Lima (2018), dentre outros estudiosos da temática. Por meio da pesquisa documental, realizou-se a análise dos principais documentos legais relacionados ao ensino médio integrado (Decreto nº 5.154/2004, Documento Base do Ensino Médio Integrado, DCNs/2012) e à atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017, BNCC/2018 e DCNs/2018). A pesquisa de campo teve a colaboração de técnicos administrativos (pedagogos) e gestores que atuam com o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), no Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC) e no Colégio Universitário (COLUN). Os resultados da pesquisa apontam que, até o fim de 2019, nenhuma das três instituições investigadas (IFMA, IEMA e COLUN) aderiram a atual reforma do Ensino Médio. A pesquisa também permitiu concluir que, embora as unidades plenas do IEMA ainda não tenham aderido à atual reforma, as semelhanças entre o seu modelo educativo e a proposta do Novo Ensino Médio sinalizam na direção de uma futura adesão à Lei nº 13.415. Por fim, ressaltamos a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas buscando construir alternativas de resistência à implementação do ‘Novo Ensino Médio’.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Reforma Ensino Médio; Ensino médio integrado; Educação Profissional.

ABSTRACT

The research analyzes the policy of integrating High School and Professional Education in the context of Law nº. 13.415/2017. It is linked to the line of research: History, Educational Policies, Work and Human Training, of the Postgraduate Program in Education, at the Federal University of Maranhão. It's configured as a research with a qualitative approach, based on the following question: "What are the repercussions of Law nº. 13.415/2017 on the proposal for Integrated High School developed in the State of Maranhão?". In general, it analyzes the repercussions of the current high school reform on EMI. Specifically, we seek to understand the intentions of Law nº 13.415/2017 and analyze the EMI configuration in the Maranhão education network in the context of this legislation. For its development, we used bibliographical, documentary and empirical research as methodological procedures. The bibliographical research included the contribution of theorists such as Marx (2008), Gramsci (2004), Mészáros (2002), Saviani (2019), Silveira (2010), Kuenzer (2003), Ramos (2018), Frigotto (2017), Ciavatta (2011), Moura (2015), Ferreti (2018), Cardozo, Lima (2018), among other scholars on the subject. Through documentary research, the main legal documents related to integrated high school (Decree nº 5.154 / 2004, Basic Document of Integrated High School, DCNs / 2012) and the current reform of high school (Law nº 13.415 / 2017, BNCC / 2018 and DCNs / 2018). The field research had the collaboration of administrative technicians (pedagogues) and coordinators who work with Integrated High School in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IFMA), in the State Institute of Education, Science and Technology of Maranhão (IEMA), in the Maranhão's Secretary of Education (SEDUC) and in the University College/UFMA (COLUN). The survey results indicate that, by the end of 2019, none of the three institutions investigated (IEMA, IFMA, COLUN) had joined the current reform of high school. The research allowed to conclude that, although the full units of IEMA have not yet adhered to the current reform, the similarities between their educational model and the proposal of the New High School indicate in the direction of a future adherence to Law nº.13.415. Finally, we emphasize the need for the development of new research seeking to build alternatives of resistance to the implementation of 'New High School'.

Keywords: Educational Policies; High school; Integrated high school; Reform High School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino De Ciências Sociais

ABH- Associação Brasileira de Hispanistas

ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPG - Associação Nacional de Pós-Graduandos.

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Conselho Educação Básica

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EaD - Educação a Distância

EB - Educação Básica

EC - Emenda à Constituição

EM. - Ensino Médio

EP - Educação Profissional

EPT - Educação Profissional Tecnológica

EMTI - Ensino Médio Tempo Integral

FAT/MTb - Fundo de Amparo ao Trabalhador/ Ministério do Trabalho.

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI- Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação

IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MEC-USAID - Ministério da Educação e Cultura/United States Agency International for Development

MP - Medida Provisória
OCDE - Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
OREALC- Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC - Proposta de Emenda Constitucional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL - Projeto de Lei
PLV Projeto de Lei de Conversão
PND - Programa Nacional de Desestatização
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT - Partido dos Trabalhadores
RFEPCT- Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica
SEB - Secretaria da Educação Básica
SESI - Serviço Social da Indústria
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários
SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
STF - Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRADA	20
2.1	A Formação Humana Integrada e seus Fundamentos	20
2.2	O Ensino Médio Integrado na Historicidade do Dualismo Educacional Brasileiro	27
2.3	A proposta curricular do Ensino Médio Integrado	59
3	AS INTENCIONALIDADES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO	67
3.1	Contextualização e Regulamentação da Contrarreforma do Ensino Médio.....	67
3.1.1	A trajetória da Exposição de Motivos nº 084/2016 MEC à MP nº 746/2016	73
3.1.2	O processo de regulamentação da Lei nº 13.415/2017	77
3.2	Principais Alterações provocadas pela Lei nº 13.415/2017	87
3.2.1	Reestruturação do currículo do Ensino Médio	87
3.2.2	Instituição da Política de Fomento a Implementação de E.M.T.I.	98
4	A CONFIGURAÇÃO DO EMI NA REDE PÚBLICA MARANHENSE FRENTE À LEI Nº 13.415/2017	104
4.1	A implementação do EMI na rede de ensino pública do Estado do Maranhão	104
4.2	O posicionamento das instituições públicas maranhenses de educação integrada frente à proposta do Novo Ensino Médio	116
4.2.1	A percepção dos sujeitos investigados acerca do Novo Ensino Médio	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICES	152

1 INTRODUÇÃO

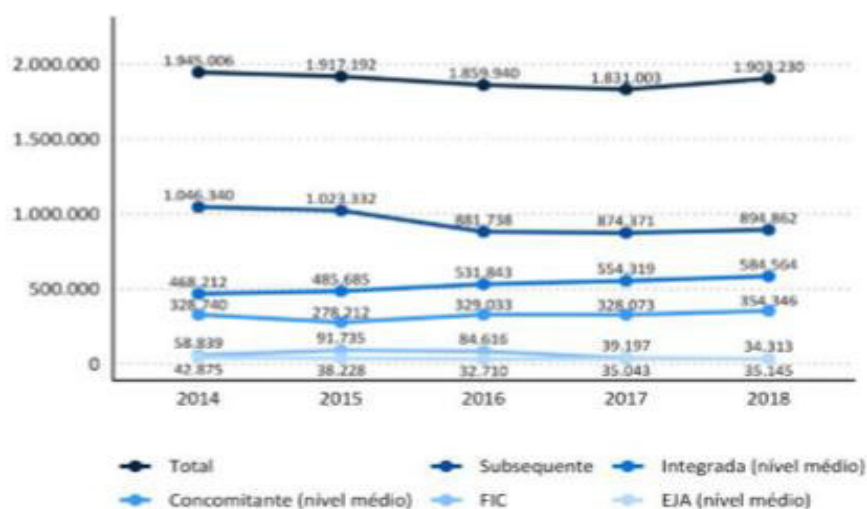
A trajetória da educação brasileira é marcada pela dualidade estrutural, ou seja, pela existência de dois projetos formativos distintos conforme a divisão sócio-técnica do trabalho: uma sólida educação propedêutica voltada para as elites dirigentes da sociedade e uma formação profissionalizante precária e aligeirada destinada à classe trabalhadora.

Contrapondo-se a essa concepção de educação fragmentada, que distingue o trabalho intelectual do manual, a teoria da prática, tem-se a proposta de integração do Ensino Médio a Educação Profissional, comumente denominada Ensino Médio Integrado (EMI), possibilitada a partir da edição do Decreto nº 5.154/2004.

A proposta de integração do Ensino Médio a Educação Profissional resultou de um intenso processo de debates e discussões iniciado no Brasil na década de 1980, sendo considerada como “o caminho para se alcançar o desenvolvimento de uma educação politécnica” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45), de modo a superar o dualismo estrutural característico da educação brasileira que historicamente marca a separação do Ensino Médio da Educação Profissional.

Assim, com a instituição do Decreto nº 5.154/2004, o ensino médio integrado passou a ser implementado nos estados do Espírito Santo e do Paraná a partir de 2005 e, em 2008, o referido regulamento foi incorporado à LDB nº 9394/1996 por meio da Lei nº 11.741. Nesse mesmo ano, a Lei nº 11.892/2008 reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional a partir da transformação dos CEFET, s nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), os quais passaram a implementar o ensino médio integrado como política prioritária.

No que tange a implementação do ensino médio integrado, destaca-se que, segundo dados do Censo Escolar 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2019), o número total de matrículas da Educação Profissional aumentou 3,9% em relação ao ano de 2017, sendo que as modalidades que mais cresceram foram a concomitante e a integrada ao ensino médio, com 8,0% e 5,5% respectivamente, conforme expressa os dados do gráfico 1.

Gráfico 1: Número de matrículas da educação profissional - 2018

Fonte: (Gráfico do portal.inep.gov.br)

Contrariando a tendência de queda do ensino médio dos anos 2016 - 2018 em torno de 7,1%, conforme o Censo escolar 2018, a Educação Profissional encontra-se em expansão, sobretudo nas modalidades concomitante e integrada. A partir de 2014, ocorreu um aumento do número de matrículas nos cursos técnicos integrado, passando de 468.212 registradas nesse ano para 584.564 matrículas em 2018, evidenciando uma crescente procura pela formação integrada.

Acompanhando a expansão do ensino médio integrado no Brasil, ocorreu também a implantação de políticas e programas desvinculados de uma proposta de formação integrada, a exemplo do Pronatec instituído durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016).

Convém destacar que, apesar desses descompassos na legislação educacional que ora privilegia movimentos de integração entre a educação básica e o ensino técnico, ora a sua completa separação, além dos inúmeros desafios à vivência de uma formação integrada, movimentos de educadores e professores vêm se mobilizando em defesa do ensino médio integrado tendo em vista o alcance de uma formação humana integral.

Contudo, é importante ressaltar que a proposta de formação integrada não é um consenso entre os estudiosos da área Educação - Trabalho. Alguns, a exemplo de Nosella (2011) discordam que essa proposta guarde os germes da educação politécnica defendida por Marx e Engels, sendo estratégias de profissionalização precoce no Ensino Médio. O ensino médio integrado sofre resistência também por parte dos educadores mesmo no interior dos Institutos Federais que, por lei, são compelidos a priorizar a oferta integrada.

A proposta integrada é um projeto em construção, com limites, desafios e contradições impostos pela estrutura e dinâmica da sociedade capitalista contemporânea.

E foram esses desafios, surgidos na vivência cotidiana de uma proposta de formação integrada, a principal fonte de inspiração para esta investigação. Dessa forma, podemos situar o início do interesse pela política do Ensino Médio Integrado em 2016; período em que foram instituídos os Cursos técnicos integrados de Administração e Meio Ambiente no Colégio Universitário/UFMA.

No final desse ano, após participar do Conselho de Classe Final e perceber as dificuldades vivenciadas pelos alunos dos cursos integrados, decidi investigar a referida proposta a fim de compreender seus fundamentos teóricos metodológicos.

Nesse sentido, iniciei os estudos sobre a temática tomando por base a obra ‘Ensino Médio Integrado: concepção e contradições’ de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e dissertações de estudiosos locais como Maciel (2011), Ribeiro (2011) e Pedrosa (2013); o que resultou na elaboração de um projeto de pesquisa que tinha por objetivo analisar a implementação de uma proposta integrada em uma escola pública maranhense.

Contudo, com a regulamentação da Lei nº 13.415/2017 estabelecendo a educação profissional como um dos ‘itinerários formativos’ desvinculado do ensino médio (o que vai de encontro à política do Ensino Médio Integrado), questionei-me acerca do futuro da proposta de formação integrada diante da nova legislação.

A atual reforma, ao segregar o ensino profissional da educação geral, fulmina a proposta do ensino médio integrado, que tem, como um dos seus fundamentos, a integração entre o ensino médio e técnico.

Apesar de toda a mobilização social ocorrida em todo o país desde a publicação da MP nº 746/2013, a Lei nº 13.415/2017 foi sancionada no dia 16/02/2017, entrando em vigor a partir de sua publicação em 17.02.2017.

O Guia de Implementação do ‘Novo Ensino Médio’ (BRASIL, 2018), lançado pelo Ministério da Educação faz referência a uma iniciativa do ‘Novo Ensino Médio’ no âmbito do Instituto Federal do Paraná:

NO CAMPUS JACAREZINHO do Instituto Federal do Paraná (IFPR), os estudantes desenvolvem sua autonomia por meio da construção efetiva de seu percurso ao longo do Ensino Médio integrado, em diálogo com seu projeto de vida e com o acompanhamento de responsáveis e professores. Uma diferença importante em relação a outras propostas de flexibilização é que estudantes e professores participam também do processo de definição das unidades curriculares, considerando as realidades locais e os anseios da comunidade escolar” (BRASIL, 2018).

Tal fato nos chamou atenção, pois os Institutos Federais têm o ensino médio integrado como política prioritária de educação profissional e baseiam-se em uma concepção de educação unitária; sendo, portanto, bem diferente da proposta do novo ensino médio, onde a educação profissional é ofertada, por meio do itinerário formação técnica e profissional, de forma separada da formação geral e ao final do ensino médio.

Nesse sentido, questiona-se:

a) As instituições que trabalham com a oferta de cursos integrados podem ser compelidas a aderir à atual reforma?

b) E no caso de aderirem à atual legislação, quais as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do Ensino Médio Integrado?

c) Haveria meios de dialogar com a atual reforma de modo a garantir a viabilidade da proposta integrada?

Esses questionamentos somados aos estudos junto ao grupo de pesquisa ‘Políticas, Gestão educacional e Formação humana’ nos conduziram à reconfiguração do objeto da pesquisa. Neste sentido, considerando a necessidade de resistência e fortalecimento da proposta integrada frente à atual reforma do ensino médio, delimita-se, como objeto de estudo da presente pesquisa, a política de integração do Ensino Médio a Educação Profissional no contexto da Lei nº 13.415/2017.

Considerando a necessidade de se levar em conta as peculiaridades regionais e locais na formulação e implementação das propostas do novo ensino médio, a investigação limita-se à realidade do Estado do Maranhão e tem como norte a seguinte questão: Quais as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do Ensino Médio Integrado desenvolvida no Estado do Maranhão?

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta de Ensino Médio Integrado desenvolvida no Estado do Maranhão. Como objetivos específicos definiu-se:

- a) Analisar o Ensino Médio Integrado como possibilidade de formação integrada;
- b) Compreender as intencionalidades da Contrarreforma do Ensino Médio; e
- c) Analisar a configuração do Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública maranhense diante da Lei nº 13.415/2017.

Para o alcance desses objetivos, fez-se necessário a definição de um ‘caminho’ indicando as estratégias e procedimentos metodológicos a serem empregados nessa investigação.

Segundo Netto (2011, p.20), a análise do objeto de estudo consiste no exame de sua estrutura e dinâmica, “tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Cabe a este ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica do objeto com o intuito de apreender a sua essência para, posteriormente, reproduzi-la no plano do pensamento; o que corresponde ao processo histórico de desenvolvimento do objeto, do mais simples ao mais complexo.

Para isso, segundo o supracitado autor, deve-se estar respaldado em fundamentos teóricos que dê sustentação a análise crítica; ou seja, faz-se necessário apropriar-se do objeto em sua totalidade, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e buscar a conexão que existe entre elas.

Portanto, nessa perspectiva, o papel do pesquisador é superar o ‘concreto aparente’ a fim de apontar suas contradições, seus fundamentos ideológicos e suas mediações com a totalidade social.

Considerando que a política de integração do Ensino Médio a Educação Profissional faz parte de uma totalidade social, e que o estudo de sua origem, de seus movimentos e contradições requer uma busca constante por um conjunto amplo de relações, tais como a compreensão da racionalidade do Estado no momento de sua formulação e implementação e a sua relação com as outras políticas públicas desenvolvidas pelo estado brasileiro, a presente investigação se apoiou nas categorias epistemológicas da totalidade, da contradição, do movimento, da mediação e da práxis a fim de compreender a complexidade acerca do Ensino Médio Integrado.

A pesquisa buscou compreender o objeto de estudo com base na perspectiva da totalidade, considerando suas partes em um todo integrado. Neste sentido, o estudo da política do ensino médio integrado considerou toda a conjuntura de sua criação, o contexto histórico no qual estava inserido e sua efetivação prática, com todas as suas contradições.

Para Marx, “a sociedade burguesa é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade” (NETTO, 2011, p. 56), de modo que as tendências de uma totalidade lhes são características, não podendo ser transportadas para outras totalidades. Segundo o referido autor, trata-se de uma totalidade dinâmica. Neste sentido:

[..] seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las. (NETTO, 2011, p.57).

Nessa perspectiva, abordamos a proposta integrada enquanto política pública de Educação Profissional desenvolvida no contexto de um Estado neoliberal dependente, que sofre influência de organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, CEPAL, dentre outros) na definição de suas políticas educacionais.

Partindo do pressuposto de que nada existe em constante estado de permanência, sendo, portanto, passível de superação, e que a contradição é peculiar a todos os fenômenos, nos apoiamos na categoria da contradição. Assim, para obter a organicidade do fenômeno procuramos entender as suas contradições, numa relação entre todo e parte.

Associada a categoria da contradição, a categoria do movimento se manifesta ao considerarmos a natureza do conhecimento histórico como algo parcial, provisório e relativo, exigindo constantemente um ‘novo olhar’ sobre a teoria. Neste sentido, a investigação sobre a política do ensino médio integrado ocorreu a partir de uma perspectiva histórica, buscando evidenciar as contradições, interesses e ideologias que estão por detrás de sua implementação.

A categoria da mediação parte do pressuposto de que o homem é agente capaz de intervir no real, o que nos impeliu a estudar o fenômeno tendo em vista a busca de estratégias de enfrentamento às propostas reducionistas de educação, que condicionam o processo educativo ao atendimento das demandas do mercado.

Já a categoria da práxis destaca a síntese dinâmica e contraditória (relação dialética) entre teoria e prática. A teoria, além de racionalizar a prática, funciona também como o seu instrumental, ao prestar auxílio para a solução de problemas reais. A prática, por sua vez, constitui fonte de elementos para a reflexão teórica.

Diante do exposto e tendo por fim analisar o objeto a partir de suas múltiplas determinações e mediações históricas, a presente pesquisa orientou-se por uma abordagem de cunho qualitativa. Para o seu desenvolvimento, utilizamos como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu compreender a historicidade das principais reformas educacionais para o ensino médio e técnico no Brasil, sobretudo das propostas do Ensino Médio Integrado e do ‘Novo Ensino Médio’, bem como revisitar a literatura existente acerca de seus fundamentos, objetivos e concepções. Para isso, contamos com o aporte teórico

de estudiosos como Marx (2006, 2008), Gramsci (2004), Mészáros (2002), Saviani (2010, 2017, 2019), Silveira (2010), Kuenzer (2003), Ramos (2005, 2008, 2010, 2011, 2014, 2017, 2018), Frigotto (2005, 2011, 2017), Ciavatta (2005, 2011), Moura (2007, 2013, 2015), Ferretti (2017, 2018), Cardozo (2018), Lima (2018), dentre outros estudiosos da temática.

Por meio da pesquisa documental, analisamos os principais documentos legais relacionados ao Ensino Médio e a Educação Profissional, principalmente aqueles que tratam do ensino médio integrado (Decreto nº 5.154/2004, Documento Base do Ensino Médio Integrado, DCNs/2012) e da atual reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017, BNCC/2018 e DCNs/2018) com o intuito de compreender a especificidade de cada proposta. A análise desses documentos ocorreu à luz de autores como Frigotto (2005, 2011, 2017), Kuenzer (2003), Ramos (2005, 2008, 2010, 2011, 2014, 2017, 2018), Ferrett (2017, 2018), Silva (2018,2019) etc.

Visando investigar a implementação (ou não) das medidas previstas na Lei nº 13.415/2017, foi realizada uma pesquisa de campo em instituições que desenvolvem cursos de ensino médio integrado no estado do Maranhão. Dessa forma, o lócus da investigação foi constituído pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), pelo Colégio Universitário/UFMA (COLUN) e pelo Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão foi criado pela Lei nº 11.892/2008 a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, de São Luís e de São Raimundo das Mangabeiras. Possui 29 campus, distribuídos em 30 cidades do estado do Maranhão. Dentre estes, destaca-se o Campus Centro Histórico, um dos lócus dessa pesquisa.

O Campus Centro Histórico está localizado na Rua Afonso Pena, nº 174, no Centro Histórico, em São Luís - MA. Ele trabalha com os três níveis de ensino: o técnico, o superior e a pós graduação lato sensu. Em relação a educação profissional, oferece cursos técnicos nas formas integrada, concomitante e subsequente. Em 2019, ofereceu os cursos integrados de Meio Ambiente, Artes Visuais, Eventos, Hospedagem e Manutenção de Máquinas Industriais.

Na rede federal, os cursos técnicos integrados também são ofertados através do Colégio Universitário, escola de Aplicação e escola técnica vinculada à Universidade Federal do Maranhão¹.

¹ No regime da UFMA existe apenas o reconhecimento da instituição apenas como escola de aplicação; no entanto, para o MEC, há duas escolas, uma de aplicação, outra técnica vinculada.

O Colégio Universitário (COLUN) foi criado em 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, na Administração do reitor Cônego Ribamar Carvalho, funcionando inicialmente no Palácio Cristo Rei da UFMA. Atualmente, está localizado na Avenida dos Portugueses, nº 1966, no Campus do Bacanga, em São Luís - MA.

O COLUN oferece Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Profissional Integrada (cursos técnicos integrados em Administração e em Meio Ambiente) e Subsequente (Curso Técnico em Enfermagem). Além disso, a escola serve de campo de estágio para os cursos de licenciatura da UFMA, constituindo, dessa forma, importante locus de ensino, pesquisa e extensão na área educacional.

O Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) foi criado através da Lei nº 10.254/2015 e do Decreto nº 30.679/2015 visando ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades. Atualmente, integra a Secretária Adjunta de Educação Profissional, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

A estrutura do IEMA é composta por três tipos de unidades: as Unidades Plenas (UP) de ensino médio integral e integrado à educação profissional; as Unidades Vocacionais (UV), em que se dá a oferta de educação profissional subsequente ao jovem e ao adulto trabalhador e o Centro de Educação Científica (CEC), encarregado de promover a popularização da ciência através da educação científica para estudantes do ensino fundamental da rede pública. O presente estudo enfoca as unidades plenas, por estarem voltadas para o desenvolvimento da educação profissional integrada.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas tendo como instrumento o roteiro de entrevista. Os sujeitos da investigação foram o gestor da Educação Profissional da SEDUC-MA, um técnico administrativo do IEMA, integrante da Comissão de Reforma do Ensino Médio (CREMI), um técnico administrativo (pedagogo) do IFMA Campus Centro Histórico e o Coordenador da Educação Profissional do Colégio Universitário.

Ressalta-se que a opção pela entrevista semiestruturada deve-se ao fato de que essa técnica, segundo Minayo (1993), contempla o pesquisador, quanto ao desejo de obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, a partir da visão do entrevistado, além de permitir um maior detalhamento do assunto em questão.

Desta forma, com o intuito de alcançar o objetivo geral desta investigação científica, que é analisar as implicações da contrarreforma do ensino médio sobre a proposta do Ensino

Médio Integrado desenvolvida pela rede pública do Estado do Maranhão, estruturamos este trabalho da seguinte forma:

A introdução apresenta os assuntos analisados no trabalho, o contexto que motivou a pesquisa; explica o envolvimento do pesquisador com a temática, as justificativas para a investigação e, por fim, delimita os objetivos e a metodologia da pesquisa bem como a estrutura do texto.

Na sequência, a segunda seção discorre sobre a Política de Integração do Ensino Médio à Educação Profissional como uma possibilidade de rompimento da dualidade estrutural que permeia o ensino Médio e a educação Profissional brasileira. Nesse capítulo, analisa-se os fundamentos da formação integrada, a historicidade e desenvolvimento da proposta do Ensino Médio Integrado no Brasil e sua materialização por meio do currículo integrado.

A terceira seção analisa a proposta do ‘Novo Ensino Médio’, destacando o seu contexto de origem e as principais alterações produzidas pela Lei nº 13.415/2017 na estrutura do ensino médio e da educação profissional brasileira.

Na quarta seção, investigamos o processo de implementação (ou não) da Lei nº 13.415/2017 em escolas da rede pública maranhense que implementam cursos técnicos integrados bem como suas repercussões sobre as propostas de formação integrada em curso nestas instituições, além das estratégias adotadas visando o fortalecimento da proposta integrada.

Por fim, na última seção, sintetizamos os principais aspectos abordados ao longo do trabalho.

2 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO INTEGRADA

Esta seção tem por objetivo analisar a política do Ensino Médio Integrado no Brasil. Para isso, busca-se, inicialmente, compreender os fundamentos da proposta de ‘formação integrada’, cujas raízes encontram-se na educação soviética do século XX. Em seguida, investiga-se a origem e desenvolvimento dessa proposta na trajetória das políticas educacionais brasileiras bem como sua materialização por meio do currículo integrado.

2.1 A formação integrada e seus fundamentos

Ciavatta (2005), ao refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a formação integrada pergunta: que é integrar? A autora remete o termo ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. Nas palavras da autora

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, 2005, p.85).

A ideia de formação integrada pretende superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se, portanto, de “superar a redução da preparação para o trabalho no seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (CIAVATTA, 2005, p.85). Busca-se garantir ao indivíduo o direito a uma formação completa, que lhe possibilite a leitura do mundo e sua participação como cidadão pertencente a um país. Nessa perspectiva, está centrada em um ensino médio que articule e integre a formação científico-tecnológica ao conhecimento histórico social, permitindo a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo e a construção de instrumentos necessários ao exercício da cidadania.

A proposta de formação integrada tem sua origem na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Fundamenta-se nas concepções da politecnia desenvolvida por Marx e Pistrak e da escola unitária de Gramsci.

Nos documentos de orientação aos delegados do I Congresso da Internacional dos Trabalhadores produzidos por Marx (2016) encontra-se a ideia de uma formação para a classe trabalhadora agregando a capacidade teórica de elaboração, a capacidade prática de execução e o desenvolvimento físico e militar; a qual foi, posteriormente, desenvolvida na União Soviética por diversos pensadores, dentre os quais, Pistrak.

Para Marx², (2006), embora a escola tenha se tornado um instrumento da indústria moderna para o adestramento dos trabalhadores, ao permitir a participação política da classe trabalhadora, pode se transformar, de modo que seu ensino seja tecnológico e promova o aprendizado dos aspectos intelectuais e manuais. Nesse sentido, ressaltou que:

As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho da fábrica. Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores. Também não há dúvida de que a forma capitalista de produção e as correspondentes condições econômicas dos trabalhadores se opõem diametralmente a esses fermentos de transformação e ao seu objetivo, a eliminação da velha divisão do trabalho (MARX, 2006, p. 553).

O referido autor defendia que a educação dos operários deveria apresentar-se de forma politécnica, ou seja, através de uma escola que articulasse os conhecimentos teóricos aos práticos, onde fosse possível formar ‘homens plenamente desenvolvidos’ em busca da defesa dos interesses e aspirações da classe operária. Para ele, o objetivo da escola era contribuir para o desenvolvimento, nas crianças e jovens da classe trabalhadora, de uma formação intelectual, aliada ao ensino tecnológico ou instrução politécnica e à educação ginásial e esportiva e fazê-los compreender sua posição dentro da sociedade capitalista.

A politecnia, como proposta escolar, pretende ofertar os fundamentos científicos, teóricos e práticos dos diversos processos de trabalho, atuando contra a alienação da atividade do trabalho e, desta forma, teria o condão de alterar as relações de dominação burguesa exercidas sobre os trabalhadores.

² Marx não produziu um estudo analítico sobre a educação, se referindo à questão através de idéias esparsas, espalhadas ao longo de toda sua obra, sem a intenção de organizá-las de modo a constituírem uma teoria.

Essa proposta de organização escolar foi também defendida na antiga União Soviética, no contexto da Revolução Russa (1917), quando teóricos como Lunatcharski, Krupskaja e Pistrak lutaram para fundamentar e edificar a escola única do trabalho. Pistrak (2015) defendeu uma escola politécnica, para a sociedade de transição da época, constituída da seguinte estrutura:

[...] primeiro, a participação direta das crianças no trabalho produtivo [...] segundo, o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção [...] terceiro, a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizados. (PISTRAK, 2015, p. 21).

Segundo Pistrak (2015), para ser politécnica, a escola deverá aliar o desenvolvimento intelectual ao desenvolvimento físico e à capacidade de atuação nas diversas áreas da produção. Para ele, a escola soviética deveria integrar esses três aspectos, sem distinção ou hierarquia, sob pena de não desenvolver o ser humano de maneira desalienante. O referido autor também destacou a necessidade de se “[...] relacionar todo o trabalho da escola com a luta de classes, com a construção do socialismo [...]”. (PISTRAK, 2015, p. 36).

Desse modo, sua proposta de educação passaria pela união entre o ensino e o trabalho, e, em seguida, pela transformação radical da estrutura das escolas³, dotando-lhes da capacidade de formação intelectual, ginásial e profissional e contribuindo para a emancipação do homem frente ao capital.

Para Pistrak (2015), é tarefa de todo trabalhador defender a escola politécnica e a escola única para todos, ou seja, aquela que aliasse a formação do intelecto, das aptidões físicas e do domínio das técnicas do fazer, e fosse ofertada igualmente a todas as crianças e jovens, independentemente de sua condição social.

No Brasil, durante os anos de 1980, quando dos debates em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destacou-se a proposta de educação politécnica levantada por educadores fundamentados no pensamento marxista, a exemplo de Saviani.

Saviani (2007) defendia que a Educação Profissional contém o germe da escola politécnica por possuir elementos que aliem o ensino intelectual e manual e que, se administrados no sentido de desfazer a hierarquia que um exerce sobre o outro e for ofertado igualmente a todos os jovens, podem contribuir para a transformação e superação da sociedade do capital. Neste sentido, afirmava que:

³ Pistrak defendia uma escola gerida por um “coletivo infantil” que permitiria a auto-organização dos alunos, onde o ensino fosse desenvolvido através do “método dos complexos”, ou seja por meio do agrupamento de conhecimentos centrados numa tema principal, de modo a levar esse coletivo a uma ação prática sobre a realidade.

O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas a formação de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Deste modo, consoante o referido autor, a politecnicidade relaciona-se ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. A educação politécnica seria, portanto, aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Neste sentido, difere das propostas de Ensino Médio Profissionalizante em que a profissionalização é entendida como adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos e de sua vinculação com o processo produtivo.

Partindo da concepção marxista de escola politécnica, Gramsci (2004) propõe uma ‘escola única’, inicial, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e das capacidades de trabalho intelectual, dentro de uma ‘nova ordem’ onde o Estado assumisse seu papel na oferta de uma educação pública, pois segundo ele:

[...] O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...] que não hipoteque o futuro da criança e não constranja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer com que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, capitalista. 2011, p. 58-59).

O supracitado autor defende, portanto, um só tipo de escola onde todas as gerações recebessem a mesma educação, independentemente de sua origem social, por meio de um ensino que possibilitasse, de forma igualitária, a aquisição dos conhecimentos sociais e culturais historicamente acumulados pela humanidade, ou seja, uma educação humanista desinteressada, capaz de preparar tanto para o exercício de atividades profissionais como para a formação dos futuros governantes.

Para Gramsci (2014), o estudo ou a maior parte dele deve ser desinteressado, não devendo ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas. Assim, diferente das escolas profissionalizantes, cujo objetivo era um treinamento vocacional, o aluno na escola unitária só se especializa em um ramo profissional após ter adquirido, por intermédio da formação

humanista geral, os conhecimentos historicamente produzidos pelo ser humano na sociedade, bem como uma consciência moral e social sólida e homogênea, pois entende que:

A escola unitária não é a escola do emprego; sua preocupação não reside em oferecer aos estudantes habilidade operacional para aplicação imediata na produção industrial, mas, sim, em proporcionar aos que nela estudam - o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 2014, p. 40).

Segundo o referido autor, cabe ao Estado a organização dessa escola, devendo ficar encarregado pela sua manutenção bem como de todo o seu corpo discente, sendo esta uma condição indispensável à igualdade no ensino ofertado aos estudantes. Para a sua efetivação, propõe um aumento do orçamento estatal para a ampliação de prédios, material didático, aumento do número de professores e da infraestrutura adequada (bibliotecas especializadas, salas para trabalhos de seminários, dormitórios e refeitórios, etc.).

Saviani (2007) compreende que a escola unitária corresponderia para Gramsci à Educação básica, nos níveis fundamental e médio. Para ele:

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p.09).

Ao explicitar a relação entre educação e trabalho, Saviani esclarece que no ensino médio deve-se evidenciar como o conhecimento e a ciência se convertem em potência material no processo de produção, o que requer o domínio teórico e prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

É no contexto concreto do mundo da produção que Gramsci pensa a organização da escola, tendo o trabalho como princípio educativo, uma vez que ele é a base estruturante do ser humano - a base do ser social - e, desse modo, não pode estar reduzido à produção material de forma operativa e mecânica, fazendo-se presente em variadas atividades humanas como instrumento de desenvolvimento do conhecimento e da cultura.

É a partir da distinção entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado que o referido autor localiza o trabalho como princípio educativo. Nesse mesmo sentido, Ciavatta (2005) com base em Marx (1980) alerta que:

[...] é apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido, no tempo e espaço, podemos aprendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadorias (CIAVATTA, 2005, p.92).

Deste modo, embora o trabalho possa ser compreendido enquanto atividade produtiva a favor da acumulação do capital relacionado a um enfoque utilitarista e reducionista e enquanto processo de humanização do ser humano, o que Gramsci (2014) busca no trabalho como princípio educativo é o segundo sentido, ou seja, o trabalho em sua essência ontocriativa, enquanto categoria indissociável na formação do ser humano.

Desta forma, a Escola Unitária enfoca o trabalho como princípio educativo no sentido de se fazer a superação da dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual, sendo uma alternativa à realidade, historicamente constituída, de escolas profissionais destinadas às classes instrumentais e escola clássica destinada às classes dominantes e aos intelectuais.

É oportuno ressaltar que a proposta de integração entre trabalho intelectual e trabalho manual na organização da escola unitária, tendo o trabalho como princípio integrador, não se resume a uma junção mecânica entre essas duas categorias. O que se busca é a integração desses dois elementos de forma orgânica, de modo que a atividade criativa do trabalho seja o eixo central na formação do ser humano, conforme destaca Pistrak (2011):

[...] o trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida social das crianças (PISTRAK, 2011, p. 39).

No Brasil, a proposta de integração do Ensino Médio a Educação Profissional também denominada ‘Ensino Médio Integrado’ é considerada por muitos estudiosos como “o caminho para se alcançar o desenvolvimento de uma educação unitária e politécnica” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p.15), de modo a superar o dualismo presente na educação brasileira entre formação propedêutica e profissionalizante; estando, portanto, centrada na ideia de transformação da realidade social (ARAÚJO, FRIGOTTO, 2016).

Ramos e Silva (2018) concebem o Ensino Médio Integrado a partir de duas dimensões: uma formal, referente à possibilidade de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio e outra, conceitual, representando um projeto de formação humana integral.

A dimensão formal do Ensino Médio Integrado representa o sentido político de integração proposto por Ramos (2008)⁴. Refere-se às possibilidades legais de se promover a indissociabilidade entre educação básica e educação profissional, ou seja, a integração entre elas, retomada com a edição do Decreto nº 5.154/2004 o qual regulamentou a forma integrada de educação profissional técnica de nível médio:

Art. 4º

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; (BRASIL, 2004).

A concepção de Ensino Médio Integrado, porém, ultrapassa o seu aspecto formal; implicando numa concepção de formação humana, a partir dos sentidos filosófico e epistemológico da integração.

O sentido filosófico da integração expressa uma concepção de formação humana omnilateral, com base na integração de todas as dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura, conforme expresso no Documento Base do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007, p. 40):

O ensino integrado expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo. Sob essa perspectiva, a profissionalização:

[...] se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e

⁴ Segundo Marise Ramos, esse texto é uma versão ampliada do texto “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, produzido originalmente à partir da exposição no seminário sobre ensino médio, realizado pela Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, em Natal e Mossoró, respectivamente nos dias 14 e 16 de agosto de 2017. Nesta versão, à autora incorporou aspectos do debate realizado no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em; 20.05.2018

os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2008, p.4-5).

O sentido epistemológico de integração refere-se à relação entre conhecimentos gerais e específicos que deve ser construída continuamente ao longo da formação sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura. Parte da necessidade de promover uma maior relação entre os conhecimentos das diferentes áreas, conformando uma totalidade curricular. Com isso, rompe-se com a fragmentação e hierarquização do conhecimento impostas pelo paradigma positivista.

Assim, a concepção de Ramos (2008) acerca do Ensino Médio Integrado, expressa-se em uma formação que contempla três sentidos: o sentido da omnilateralidade, que considera a formação com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como uma totalidade. Neste sentido, a concepção de integração contida na proposta do Ensino Médio Integrado ultrapassa sua dimensão pedagógica e alcança a dimensão política da formação humana.

É com base no pensamento da referida autora que se compreende o ensino médio integrado enquanto um projeto com potencialidade para proporcionar o desenvolvimento de uma formação humana integral. Ademais, compartilha-se do entendimento que o considera uma alternativa à necessidade de milhares de jovens de ingressar precocemente no mercado de trabalho.

2.2 O Ensino Médio Integrado na Historicidade do Dualismo Educacional Brasileiro

O direito a educação no Brasil é historicamente marcado pela dualidade social, resultando em uma educação de caráter dualista: de um lado, um ensino de caráter propedêutico direcionado às elites dirigentes da sociedade; do outro, uma formação profissionalizante, instrumental, direcionada às camadas populares, conforme destacado anteriormente.

Essa dualidade expressa-se desde a Colônia, quando houve a destinação do trabalho manual aos escravos e, posteriormente, aos trabalhadores livres, e do trabalho intelectual, às elites da sociedade brasileira (CIAVATTA, RAMOS, 2011). Atendendo a questões políticas, o Estado, por meio de políticas profissionalizantes, procurou inserir os jovens provenientes das camadas mais pobres da população no mercado de trabalho. A partir deste período, a

educação profissional foi se firmando como uma forma de treinamento para o exercício de atividades laborais.

No Império, a educação popular (ensino primário e secundário), considerada de menor importância pela elite dominante, ficava a cargo das províncias, enquanto o poder central se encarregava do ensino superior e do privilegiado acesso às faculdades, através do Colégio Pedro II.

A educação na primeira República manteve o dualismo do Império, com a oferta de escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores às camadas dirigentes da sociedade e de escolas primárias e profissionais para o povo. O ensino profissional compreendia, sobretudo, as escolas normais para as moças e as escolas técnicas, para os rapazes.

Historicamente, o trabalho manual nunca fora valorizado pela sociedade brasileira, que o concebia como atividade de menor valor destinada às classes subalternas. Entretanto, com a Revolução de 1930, o Brasil conheceu novas formas de valorização do trabalho, por meio da legislação social e trabalhista do Governo Getúlio Vargas. Nesse período, o país vivenciava a transição de uma sociedade tipicamente rural e escravocrata para uma de cunho industrial, com mudanças nos setores sociais, políticos e educacionais. A partir de então, destaca-se a atuação do poder estatal em reformas educacionais voltadas para o ensino profissionalizante, a exemplo do incentivo a criação de Liceus Industriais nos centros urbanos e da inclusão do ensino comercial como ensino médio.

Dessa forma, na transição entre os séculos XIX e XX, houve um esforço público dirigido para a organização da formação profissional, associando ao viés assistencialista a preparação de operários para a incipiente indústria nascente. Com o advento dos processos de industrialização e urbanização a partir do século XIX, as políticas profissionalizantes voltaram-se para o atendimento das demandas da economia por mão de obra qualificada a partir de 1940.

A dicotomia educativa foi reiterada na República no auge do 'Estado Novo', em 1942, quando o ministro da Educação e Saúde Pública Gustavo Capanema implementou uma série de reformas denominadas 'Leis Orgânicas do Ensino', efetivando duas importantes medidas: o deslocamento do Ensino Profissional para o grau médio e a criação dos Cursos Técnicos; resultando no estabelecimento de dois ramos paralelos de ensino, o curso secundário (Ginasial e Colegial) e o curso técnico, conforme destacam Caires e Oliveira (2016, p. 64)

[...] o Curso Secundário atendia às finalidades próprias de uma formação mais ampla, integral, espiritual, patriótica, humanística e intelectual, sendo ministrado em dois ciclos: o Ginásial, focado no desenvolvimento dos elementos formativos fundamentais, tais como línguas, ciências e artes; e o Colegial, composto pelo Curso

Clássico, mais relacionado ao conhecimento da filosofia e das letras antigas, e pelo Científico, que compreendia um estudo mais aprofundado das ciências - matemática, física, química e biologia. Por outro lado, os Cursos Técnicos eram destinados a ofertar uma preparação profissional específica, circunscrita pelas atividades internas às áreas produtivas da indústria, do comércio ou da agricultura. No caso do Curso Normal, a formação estava voltada para prover o quadro de pessoal, indispensável ao funcionamento das escolas primárias.

Segundo Cunha (2000, p. 20), a transferência da educação profissional para o ensino médio auxiliou na seleção dos alunos que seguiriam para os estudos superiores daqueles que seriam encaminhados para o aprendizado profissional. De acordo com o autor:

O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de ethos pedagógico mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, muito provavelmente, superior ao dos “desvalidos” da situação anterior (CUNHA 2000, p.20).

A Reforma Capanema estabeleceu, portanto, uma diferenciação entre uma formação clássica e científica destinada às classes mais favorecidas e a formação profissional, sem o acesso ao ensino superior, voltada à classe trabalhadora. Como consequência dessa medida, estabeleceu-se a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, de modo que “a única opção de prosseguimento para os egressos do ensino profissionalizante era se inscrever nos exames vestibulares dos cursos diretamente relacionados com os estudos realizados no último ano do nível básico” (SANTOS, 2017, p.177).

É importante ressaltar que essa diferenciação entre as carreiras científicas e humanistas e o ensino técnico, predominante na história da educação brasileira, irá se delinear também na MP nº 746/2016 e, posteriormente, na Lei nº 13.415/2017, sob a justificativa do governo federal de atender a diversidade de interesses dos estudantes. A diferença é que na lei atual os cursos/itinerários formativos são equivalentes.

Destaca-se que, até o ano de 1949, somente os alunos que cursavam o ensino secundário poderiam ter acesso ao ensino superior, sendo este vedado aos estudantes do ensino técnico-profissionalizante, não existindo, portanto, equivalência entre o ensino secundário e o técnico. Entretanto, por força da pressão popular, foi promulgada a primeira das ‘Leis de equivalência’, a Lei nº 1.076 de 31 de março de 1950, assegurando aos egressos do Curso Industrial, Comercial e Agrícola do 1º Ciclo do Ensino Médio a matrícula no Curso Secundário do 2º ciclo. Posteriormente, a Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953, ampliou o nível de equivalência, permitindo o acesso ao 2º Ciclo do Ensino secundário dos egressos do

Curso Normal e dos que concluíram o Curso de Formação de Oficiais das polícias militares das unidades federativas.

Neste sentido, o Estado Novo reafirmou ainda mais a dualidade educacional existente (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.32):

[...] a Lei Orgânica do Ensino Secundário [...] acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de Leis Orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia. [...] se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas paralelas e independentes.

Com o processo de industrialização no Brasil, sobretudo a partir de 1930, acentuou-se a necessidade de preparar mão de obra para a produção, de modo que predominou no ensino secundário a função profissionalizante.

Para facilitar a implementação e desenvolvimento da educação profissional, em 1942 ocorreu a transformação dos Liceus Industriais do Ministério da Educação e Saúde em Escolas Industriais e Técnicas que, juntamente com as Escolas criadas no Rio de Janeiro, Ouro Preto e Pelotas, passaram a integrar a Rede Federal de Estabelecimento de Ensino Industrial, destinada, sobretudo, à oferta dos Cursos técnicos definidos pela Reforma Capanema. Nesse mesmo ano, houve a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (atual SENAI) sob a direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI) com o objetivo de formar aprendizes para o setor industrial. Em 1946, foi instalado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), gerenciado pela Confederação Nacional de Comércio (CNC). Com essas medidas, teve curso um novo caráter de qualificação/treinamento da força de trabalho no país.

Com a promulgação da Constituição de 1946, o Estado Novo chegou ao fim e o país retornou ao regime democrático. Nesse ano, o ministro da educação Clemente Mariani, através de uma comissão dirigida por Lourenço Filho, organizou uma proposta de reforma da educação nacional encaminhada ao Congresso Nacional em 1948. Neste período, o ensino técnico continuava impossibilitando o acesso ao ensino superior.

Após treze anos de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e de uma intensa luta entre escolanovistas e defensores do ensino particular confessional travada desde a década de 1930, no dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/1961, regularizando o sistema de ensino do País e tratando de aspectos como regulamentação de conselhos estaduais de

educação, formação mínima exigida para professores e ensino religioso facultativo, de modo a contemplar os interesses dos dois grupos conflitantes.

No campo da Educação Profissional, a LDB/1961 estabeleceu a total equivalência dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário para efeito de ingresso no Ensino Superior, conforme disposto no artigo 12: “os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (BRASIL, 1961). A partir dessa lei, o ensino médio ficou subdividido nos ciclos Ginásial (quatro anos) e Colegial (três anos), contemplando os Cursos Secundário, Normal, Industrial, Comercial e Agrícola.

Apesar do avanço, a LDB/1961 não rompeu com o caráter dual do ensino médio brasileiro, pois manteve dois ramos paralelos e independentes de ensino: o secundário e o profissionalizante.

Em 1964, ocorreu a deflagração do regime civil-militar no Brasil, atingindo profundamente toda a sociedade brasileira. Nesse período, segundo Germano (2008), diversos setores foram silenciados, tais como:

[...] movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores urbanos e rurais, ligas camponesas, movimento estudantil, ex-integrantes do governo deposto, parlamentares e forças políticas reformistas ou de esquerda, intelectuais anti-golpistas e amplos setores vinculados à área da educação, como professores, estudantes e dirigentes de escolas (GERMANO, 2008, p.320).

A educação, considerada nesse período “móvel do desenvolvimento nacional” e orientada para o mercado de trabalho (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), foi uma das áreas mais atingidas, conforme descreve Germano (2008):

Universidades foram invadidas por forças militares, a exemplo da Universidade de Brasília (UnB) – algumas tiveram reitores/ interventores militares –, e a União Nacional de Estudantes (UNE), logo após o golpe de Estado, teve a sua sede incendiada no Rio de Janeiro. Desse modo, muitos estudantes, professores e cientistas proeminentes, a exemplo de Paulo Freire, Celso Furtado, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Leite Lopes, Mário Schemberg e tantos outros foram processados, presos, cassados, exilados e assim por diante. Até mesmo uma polícia política universitária foi criada com o nome de Assessoria de Segurança e Informações (ASI). [...] além da caça às bruxas nas universidades, repressão maior, talvez, tenha recaído sobre os movimentos de educação e cultura popular. Aqui não sobrou pedra sobre pedra, tal a repressão sobre esses movimentos e seus integrantes. Escolas foram fechadas, bibliotecas destruídas, professores processados e presos. No Rio Grande do Norte, onde ocorreram algumas das mais significativas experiências de educação popular, na época, com a deflagração do golpe, até aparelhos de rádio transmissores foram presos por latifundiários (GERMANO, 2008. p.322).

Em 1968, inúmeros setores da sociedade civil protestaram contra o Estado militar, realizando mobilizações em todas as capitais do país. Em meio a crise (1968-1971), o governo

militar resolveu implantar um conjunto de reformas no ensino, abrangendo desde a educação básica até a pós-graduação.

Assim, de forma célere e arbitrária, por meio da Lei nº. 5.540 de 28 de novembro de 1968, o governo impôs a chamada reforma universitária estabelecendo o “primado das universidades sob as instituições isoladas, a construção dos campi universitários e a efetiva implantação da pós-graduação, tornando possível a pesquisa universitária, ainda que de forma mutilante” (GERMANO, 2008, p.327). Com essa lei, surgiu a ideia de uma universidade operacional, que conforme palavras do referido autor, “trata-se de uma instituição produtivista e autoritária, orientada para o mercado de trabalho e dotada de uma estrutura excessivamente burocrática e tecnicista” (GERMANO, 2008, p.327-328).

Após a regulamentação da reforma universitária, o governo militar publicou, em dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 05 (AI-5) e, em fevereiro de 1969, o Decreto-Lei nº 477, criminalizando o movimento estudantil e impedindo qualquer forma de contestação política ao regime. Além disso, houve a imposição da disciplina Educação Moral e Cívica⁵ em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação, através do Decreto-Lei nº 869/1969.

No campo da educação profissional, destaca-se a influência da United States Agency for International Development (USAID) na elaboração de políticas públicas, de modo que, entre 1964-1968, foram executados os acordos MEC-USAID⁶, com o objetivo de “ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e promover uma formação de mão-de-obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho” (FRIGOTTO, RAMOS E CIAVATTA, 2005, p-33).

No início dos anos 70, houve fortes críticas da iniciativa privada, sobretudo do empresariado industrial, em relação ao processo de estatização realizado durante o governo militar. Esse segmento empresarial reivindicava para si o papel de elevar a nação ao estágio de país desenvolvido por meio de uma nova política industrial que tivesse como diretriz o aumento da produtividade industrial (SILVEIRA, 2010, p.142-143). Nesse sentido, defendia o aumento da produtividade da indústria a partir do reequipamento do parque industrial, pela importação de maquinaria, e do desenvolvimento de um amplo programa educacional

⁵A medida visava inculcar os princípios da disciplina, obediência, organização e respeito a ordem e às instituições na formação dos estudantes da época.

⁶Foram acordos realizados entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos visando estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira e, segundo Oliveira e Caires (2016), promover a doutrinação ideológica, cimentada na ideia de que a educação seria capaz de integrar o país no campo do capitalismo central. Inseriam-se, portanto, num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano.

contemplando um ensino médio voltado, prioritariamente, à formação de técnicos, em sintonia com o mercado de trabalho e estreita colaboração com as empresas.

Dessa forma, sob a euforia do “milagre econômico brasileiro”, no dia 11 de agosto de 1971 foi promulgada a Lei nº 5.692, alinhada às recomendações dos acordos MEC- USAID e ao pensamento da burguesia brasileira que defendia a formação de capital humano pela profissionalização compulsória.

Essa lei estabeleceu a vinculação obrigatória do ensino profissionalizante ao 2º grau, ou seja, o ensino técnico em qualquer escola, seja pública ou privada, passou a ser ensinado compulsoriamente com o secundário. Deste modo, todos os cursos ofertados ao nível de 2º grau (atual nível médio), obrigatoriamente, destinavam-se a uma habilitação profissional plena ou parcial.

A compulsoriedade da profissionalização no ensino médio repercutiu negativamente na qualidade da formação oferecida aos estudantes, conforme destaca Silveira (2010, p. 144):

[...] a lei nº 5.692/71, ao generalizar a profissionalização no ensino médio, deixou de limitar a educação profissional às instituições que se dedicavam, há décadas, à formação profissional, surgindo, então inúmeros cursos. Sem o investimento financeiro apropriado a esta modalidade de educação, os novos cursos ficaram vulgarizados pelo fato de oferecer uma formação de segundo grau, supostamente profissionalizante e de baixa qualidade.

Deste modo, houve uma queda acelerada na qualidade do ensino das redes municipais e estaduais que passaram a ofertar ensino profissionalizante. Entretanto, esta situação não repercutiu nas escolas técnicas da rede federal que mantiveram a qualidade do trabalho que desenvolviam.

Em virtude da histórica desvalorização do trabalho manual, para atender as demandas do mercado e fazer valer a profissionalização no ensino de 2º grau, formando o maior número de técnicos no país, foi necessário mudar a visão das famílias da classe média a respeito da educação profissional. Com esse intuito, o governo empreendeu uma grande campanha de valorização do ensino técnico, com a participação de órgãos governamentais e de setores privados que passaram a difundir tal concepção nos diferentes meios de comunicação social. A campanha, porém, não obteve sucesso, dada a forte resistência da sociedade ao projeto de profissionalização compulsória.

Como consequência da vinculação do ensino profissional ao ensino de 2º grau, houve a necessidade de reestruturação do currículo para a formação do técnico de nível médio. Segundo Silveira (2010, p.145), “[...] sob a aparência de promover a ‘integração’ entre os conteúdos do núcleo comum e da parte diversificada ou, ainda, entre a (...) parte de cultura

geral e parte diversificada ou educação geral e formação especial”, o currículo buscou atender as necessidades estritas do mercado de trabalho, resultando no empobrecimento dos currículos escolares em decorrência da “retirada e esvaziamento dos conteúdos de formação geral”, conforme concluiu Maciel (2011, p.36).

Nesse mesmo sentido, Germano também ressaltou (2008) o forte sentido instrumental da reforma :

Quanto ao ensino de 2º grau, foi todo orientado na Lei para o mercado de trabalho, pela obrigatoriedade da profissionalização. Não se trata do trabalho como princípio educativo, mas da preparação de mão-de-obra para o mercado, ou seja, trata-se de um adestramento, minimizando a capacidade de pensar, pois não havia lugar para a cultura humanística e para a cidadania, embora o regime ditatorial fizesse constantes declarações de amor à democracia. Aqui, sobretudo, a reforma educacional estava orientada para a formação profissional e a empregabilidade, pois não há espaço para a cidadania em regimes ditatoriais (GERMANO, 2008, p.328).

Embora a Lei nº 5.692/1971 integrasse formalmente em um mesmo currículo a formação geral e a profissional, não se coadunava com uma concepção da educação politécnica, possuindo o propósito de atender a demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior que, nesse momento, era bastante elevada, pois o governo era pressionado pelos excedentes (estudantes aprovados no vestibular⁷ e que não conseguiam entrar na universidade).

Nesse sentido, a reforma implementada pelo regime ditatorial deu continuidade a dualidade educacional brasileira, fazendo-se presente, segundo os supracitados autores, “no plano dos valores e dos conteúdos da formação” (p.34), consolidando uma matriz cultural discriminatória.

Com isso, os estudantes da rede pública de ensino ficaram destituídos de uma formação básica plena, proporcionada aos estudantes da rede privada através da oferta de cursos propedêuticos, garantindo-lhes maiores oportunidades de acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

Diante da insatisfação da sociedade em geral e da pressão de alunos e familiares, da burocracia estatal, dos empresários de ensino e das tradicionais instituições de formação profissional, foi promulgada a Lei nº 7.044/82, retirando a obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau.

Um dado relevante inerente à esse período foi a expansão da rede federal de ensino que ocorreu, no final dos anos de 1970, com a criação dos primeiros CEFET's, a partir das

⁷ Nesse período, como o vestibular não era classificatório, todos que alcançavam uma determinada nota poderiam, em tese, ingressar na faculdade; o que aumentava a demanda por vagas no ensino superior.

Escolas Técnicas Federais, o que implicou na ampliação no nível de atuação dessas instituições que, continuando a desenvolver o ensino médio técnico, passaram a atuar no ensino superior.

Nos anos de 1980, o Brasil experimentou um rico processo de luta pela redemocratização do país, com a participação de movimentos sociais e entidades representativas de diversos setores da sociedade, o que contribuiu, via demandas e pressões organizadas para a conquista de vários direitos sociais inscritos na Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, inicia-se, em 1988, a luta da sociedade civil em defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores. Em relação a educação básica, “defendia-se um tratamento unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.33) e a superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual. Nesse momento, o país vivenciava uma grave crise econômica e social, o que provocou a estagnação da oferta de Educação Profissionalizante, situação que se acentuou na década de 1990.

Nos anos de 1990, sobretudo durante os governos de Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, houve a abertura comercial do Brasil ao capital estrangeiro com base no acirramento da competitividade na economia e das privatizações e na criação de agências reguladoras com a finalidade de oferecer caráter de gestão estatal da economia, com base na concorrência (SILVEIRA, 2010, p. 152). Dessa forma, sob o discurso da modernização produtiva e da inserção competitiva, ocorreu a (re)integração subordinada do país na nova divisão internacional do trabalho.

De acordo com Ramos (2014), o Governo Fernando Collor de Mello propôs para o Brasil um modelo de reestruturação econômica e de intervenção do Estado sob o ideário neoliberal, tendo como base as diretrizes do Consenso de Washington⁸.

⁸ Documento que reúne os princípios neoliberais discutidos em uma série de reuniões entre os dirigentes do FMI, Banco Mundial, BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento e Tesouro dos Estados Unidos, além de políticos e economistas latinoamericanos. As diretrizes do “Consenso” podem ser subdivididas em dez áreas distintas: 1) Disciplina Fiscal, através do qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação; 2) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; 3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) Taxa de câmbio competitiva; 6) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; 7) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) Privatização, com a venda de empresas estatais; 9) Desregulamentação com redução com redução da legislação de controle econômico e das relações trabalhistas; 10) Propriedade Intelectual.

Visando adequar-se a esse novo contexto, o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado do Brasil (MARE), sob a condução do Ministro Bresser Pereira, implementou políticas de reforma de Estado, substituindo a administração burocrática pela gerencial, centrada na redução do Estado na oferta de serviços públicos como educação e saúde, os quais seriam transferidos para a iniciativa privada. Em decorrência dessas medidas, ocorreu o deslocamento do público em favor do privado, conforme ressalta a referida autora:

A construção dessa nova sociabilidade implicou consequências que, em verdade, a reforçam e a fundamentam pelo sentido da exclusão, exacerbadas tanto no campo social quanto no campo da riqueza pública. Do ponto de vista social, o efeito se fez sentir no enfraquecimento das relações trabalhistas e na deterioração do poder aquisitivo e da qualidade de vida da população. Do ponto de vista da riqueza social, a privatização e a desregulamentação da economia se refletiu no atrelamento do parque industrial brasileiro ao comando hegemônico do capital estrangeiro (RAMOS, 2010, p.50).

Destaca-se, nesse período, a atuação dos organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) nas reformas dos Estados Nacionais, principalmente dos países de capitalismo dependente.

Nesse momento, sob a influência da Teoria do Capital Humano⁹, a educação do trabalhador passou a ser considerada condição fundamental para garantir a qualidade e produtividade industrial. Como consequência, o poder público voltou-se para o ensino básico e intensificou as reformas para o ensino técnico e superior, de modo a adequar-se às políticas industrial e tecnológica.

Desse modo, na segunda metade da década de 1990, o Brasil foi palco de uma ampla reforma educacional, abrangendo vários aspectos da educação brasileira tais como financiamento, gestão, avaliação, currículo, formação e carreira docente.

Foi nesse contexto que o governo FHC promulgou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, em “consonância com a ideologia neoliberal de valorização dos mecanismos de mercado, descentralização, privatização, desregulamentação das leis trabalhistas” (SILVEIRA, 2010, p.159). O texto resultou aprovado da mesma correlação de forças existente no processo de elaboração da constituinte: de um lado, forças progressistas defendendo a formação profissional de nível médio em um único currículo

⁹ De acordo com Gentili (1998), na década de 1990 houve uma ressignificação da Teoria do Capital Humano, repercutindo na definição das políticas públicas e educacionais, sobretudo dos países em desenvolvimento. Para o autor, são três os aspectos que marcam a ressignificação dessa teoria: o investimento em educação deixa de ser de responsabilidade do Estado e passa a ser da alçada do indivíduo; a possibilidade de garantia de um emprego é substituída pela empregabilidade e o direcionamento para os investimentos em educação deixa de ser da responsabilidade de definição do Estado e passa a ser conforme as exigências do mercado.

(formação integrada); de outro, forças conservadoras dando primazia à uma formação aligeirada e à fragmentação curricular.

Silveira (2010) destaca a influência das recomendações de organismos multilaterais, como OCDE, BIRD, UNESCO, PNUD, OREALC, etc. no texto da nova LDB bem como a participação do empresariado industrial, por meio da Confederação Nacional da Indústria (CNI), na política educacional brasileira, sobretudo, na definição de seus fins e fundamentos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, inaugurou uma nova fase da educação brasileira. Seu texto estruturou a educação escolar em níveis e modalidades de ensino, conforme o art. 21. Entre os níveis estão a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. As modalidades são vinculadas aos diferentes níveis; dentre elas, encontra-se a educação profissional, prevista no capítulo III, arts. 39 a 42.

No que tange ao ensino médio, o texto original da LDB/1996 conferiu-lhe uma identidade ao caracterizá-lo como etapa final da educação básica responsável por desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, conforme entendimento do art 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL,1996).

Desse modo, a preparação geral para o trabalho aparece como uma das finalidades do ensino médio (art. 35, inciso II) associada à formação geral do educando.

O §4º do Art. 36 do mesmo texto legal, ao dispor que “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”, estabelece uma distinção entre a preparação geral para o trabalho e a habilitação profissional; que passam a ser concebidos como segmentos distintos, ocupando lugares diferenciados na organização da educação nacional.

Dessa forma, a Educação Profissional foi incorporada à referida lei como uma modalidade própria de ensino, independente dos níveis escolares, porém, a eles articulados; estando regulamentada nos artigos 39 a 42 a partir das seguintes disposições:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Assim, a educação profissional, que até esse momento cumpria a função formativa para o trabalho, desenvolvendo-se no nível médio junto com o ensino secundário através do segundo grau profissionalizante (Lei nº 5.672/1971), assume a função de habilitação para profissões específicas; devendo estar “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia”, a fim de garantir o “permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39, LDB/1996).

O Art. 40 da LDB/1996 ao estatuir que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”, permite a sua oferta como modalidade de ensino independente do nível de escolaridade do ensino regular.

Dessa forma, os artigos 36 e 40 do referido diploma legal evidenciam que quaisquer articulações entre o ensino médio e a educação profissional são possíveis, bem como a total desarticulação entre eles. Segundo Moura (2007), essas redações visavam permitir a separação entre as duas ofertas. Esses dispositivos, além de acentuarem a dualidade entre o ensino médio regular e a formação técnica específica, possibilitaram a expansão da iniciativa privada na oferta do ensino profissionalizante.

Visando regulamentar o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/1996, ocorreu a edição do Decreto nº 2.208/97 e da Portaria Ministerial nº 646/1997, estabelecendo uma nova estrutura para a educação profissional no Brasil.

O art. 1º do referido decreto especificou como objetivos do ensino técnico brasileiro:

- I- promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II- proporcionar a formação de profissionais aptos a exercerem atividades específicas no trabalho com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III- especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV- qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (BRASIL, 1997).

A análise desse dispositivo evidencia o interesse de aproximar a escola do setor produtivo, possibilitando a formação de profissionais em vários níveis de escolaridade a fim de atender as demandas de um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Nesse momento, visava-se à formação de um trabalhador de um novo tipo: polivalente, multiquificado, competente, multifuncional e inteligente emocionalmente.

Nesse contexto e indo ao encontro da recomendação que a UNESCO¹⁰ divulgou em 1962, a educação profissional no Brasil passou a ser organizada em três níveis, conforme o art. 3º do Decreto nº 2.208/1997.

- Art. 3º : A educação profissional compreende os seguintes níveis:
- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
 - II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
 - III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

A educação profissional de nível técnico, prevista nos artigos 5º ao 9º do supracitado decreto foi estruturada com “organização curricular própria e independente do ensino médio” (Art. 5º), de modo a oferecer habilitação aqueles que cursarem de forma concomitante ou subsequente este último, evidenciando, assim, a desvinculação entre ensino médio e técnico. Isso significa que o aluno poderá obter uma formação profissional após o término do nível médio (subsequente) ou de forma concomitante em instituições distintas.

Como consequência dessa forma de organização escolar tem-se a separação da formação profissional e humana, já que os currículos não serão concebidos de forma

¹⁰ A Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional elaborada pela UNESCO, em 1962, propõe à educação para a vida em uma era tecnológica. Partindo do pressuposto de que ciência e técnica são os fundamentos do desenvolvimento econômico e social, a UNESCO de 1962, estabelece que os planos de ensino técnico e profissional destinados à formar pessoal para as áreas da indústria, comércio e serviços afins, além de levarem em conta a rápida evolução da tecnologias deveriam, também elevar o patamar de escolarização, ampliando à formação técnica e profissional (SILVEIRA, 2010, p. 181).

integrada, mas independentes. Portanto, as formações são fragmentadas e não são estabelecidas as conexões entre uma etapa e outra.

O art. 2º do Decreto nº 2.208, ao dispor que “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho” (BRASIL, 1997), também privilegiou a articulação e não a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

O referido decreto possibilitou ainda que os currículos da educação profissional de nível técnico fossem estruturados em disciplinas e sob a forma de módulos que, para efeito de qualificação profissional, poderiam assumir caráter de terminalidade, dando direito a certificado de qualificação profissional ao final de cada módulo (Art. 8º, § 1º). Segundo Silveira (2010, p.175), tal proposta “[...] buscou, na medida do possível, articular a formação técnico-profissional aos interesses do capital, por meio da modularização dos currículos, com caráter de terminalidade”. Assim, em um itinerário formativo, o aluno poderia contar com a habilitação profissional de técnico, adquirida com a conclusão do curso, mas, também com vários certificados de qualificação, obtidos ao longo do curso, ao final de cada módulo.

Como consequência do Decreto nº 2.208/1997, houve a separação entre o ensino médio e a educação profissional, inviabilizando qualquer possibilidade de vínculo entre eles. Com isso, o ensino médio retomou o seu caráter propedêutico e os cursos técnicos passaram a ser oferecidos nas formas: a) concomitante ao ensino médio, onde o estudante poderia fazer o ensino médio e um curso técnico, ao mesmo tempo, porém, com matrículas e currículos distintos, na mesma instituição ou em diferentes instituições ou b) subsequente, para aqueles que já concluíram o ensino médio.

A implementação do referido decreto repercutiu na realidade das escolas que ofertavam educação profissional. “Até o ano de 1997, CEFETs e escolas técnicas, em geral, ofertavam os cursos técnicos de 2º grau de forma integrada, ou seja, a formação de cultura geral e a formação específica em um único currículo, em apenas um turno” (SILVEIRA, 2010, p. 174). Entretanto, no período de 1998 a 2004, estas instituições deixaram de proporcionar os cursos técnicos através de currículos integrados com o ensino médio, passando a oferecê-los com a finalidade restrita de preparar para o trabalho¹¹. Com a reforma, essas escolas foram induzidas a implementar um ensino modular, baseado nas competências e

¹¹ Esse fenômeno foi denominado por Cunha (2000, p.106) de “senaização das escolas técnicas federais e dos CEFETs”, em virtude da flexibilização curricular com base nas competências os deixarem semelhantes ao SENAI.

habilidades definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, instituídas pela Resolução nº 04/99.

O § 1º do art 4º do Decreto nº 2.208/1997 também obrigava as instituições federais e as entidades públicas e privadas apoiadas financeiramente pelo Poder Público e que ministram educação profissional a “oferecer cursos profissionais de nível básico aos alunos das redes públicas e privadas de educação básica, [...] assim como a trabalhadores com qualquer nível de escolaridade (BRASIL, 1997).

Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.25) afirmam que o Decreto nº 2.208/1997 e a Portaria nº 646/97¹² “vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de formação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Na mesma linha de raciocínio, Caires e Oliveira (2016) ratificam como principais críticas à reforma do ensino profissional promovida pelo Decreto nº 2.208:

[...] por descaracterizar a Educação Tecnológica desenvolvida nas Instituições da Rede Federal; promover uma organização curricular baseada em módulos e focada no ensino por competências; ser orientada, especialmente, para o atendimento das premissas do mercado e do setor produtivo; afastar a administração pública no custeio da Educação Profissional e por fim, inviabilizar a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, resgatando a dualidade estrutural” (CAIRES; OLIVEIRA, 2016, p. 116).

Nos anos seguintes à publicação desse decreto, o Ensino Médio Integrado foi praticamente extinto, pois a opção de manter essa integração em algumas unidades da Rede Federal implicava em não receber os recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)¹³.

Uma das ações do PROEP foi o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)¹⁴, implementado pelo Ministério do Trabalho com recursos do FAT de 1995 a 2003, visando constituir-se em uma política pública de emprego.

¹² A portaria nº 646/1997 regulamentava a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da LDBEN/1996 e no Decreto Federal nº 2.208/97 na Rede Federal de Educação Tecnológica, determinando que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal de educação tecnológica no ensino médio corresponderia a no máximo 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano anterior que integravam o ensino médio e a educação profissional. Tratava-se de uma medida para reduzir a oferta de vagas no ensino médio.

¹³ Estratégia utilizada para implementar a reforma da educação profissional instituída pelo Decreto nº 2.208/1997, através da disposição de recursos financeiros às instituições que apresentassem projetos para reforma predial (salas de aula, salas- ambiente, laboratórios); aquisição de equipamentos; capacitação de “recursos humanos”, gestão; e, ainda desenvolvimento técnico-pedagógico (SILVEIRA, 2010). Segundo a autora, o programa teve o significado de “poder de barganha” (p. 172), ao induzir as instituições de ensino a se comprometerem com a efetivação da referida reforma.

¹⁴ Tratava-se de uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores. O programa foi substituído no ano de 2003 pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ) sob o argumento da

Como resultado da implementação do PROEP e do PLANFOR houve o fortalecimento das instituições privadas de educação profissional, bem como das parcerias público-privadas em detrimento do enfraquecimento e da descaracterização das instituições públicas de educação profissional. Neste sentido, conforme alerta Ramos (2014), o Decreto nº 2.208 serviu como instrumento da política educacional do período para institucionalizar um sistema paralelo de formação profissional.

A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da “educação profissional” configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse “novo paralelismo” com outros sujeitos políticos do setor privado (RAMOS, 2014, p. 69)

Nesse contexto, a profissionalização apresentava-se como um subsistema que, no interior do sistema público de educação, abria as portas para o empresários da educação, conforme ressalta Kuenzer (2003, p. 8) ao afirmar que “desde 1996, a educação profissional assumiu a condição de mercadoria negociada entre governos e entidades da sociedade civil na busca por recursos públicos, formando um verdadeiro “balcão de negócios”.

Segundo a referida autora, várias políticas públicas passaram a funcionar como “postos de venda” da educação profissional: nos governos FHC, foram os programas do PROEP, PROFAE e PLANFOR; no governo Lula, além da continuidade dos dois primeiros e da reformulação do plano de qualificação do MTE (Plano Nacional de Qualificação/PNQ), houve o Projeto Escola de Fábrica.

Desta forma, pode-se inferir que, na década de 1990, com incentivos do governo federal, ocorreu o fortalecimento do setor privado na qualificação/formação de trabalhadores. De acordo com Santos (2017), a abertura da educação profissional a iniciativa privada atendeu a dois objetivos de orientação neoliberal que se complementam em suas finalidades: além do governo se isentar de custear uma formação técnico científica articulada ao ensino médio (em geral, bem mais onerosa do que uma formação propedêutica), ofereceu ao empresariado a possibilidade de lucrar com a educação do trabalhador.

Segundo o referido autor, o fato do Decreto nº 2.208/1997 ter retirado a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC e direcioná-la para o Ministério do Trabalho (Mtb), demonstra o seu alinhamento aos interesses do empresariado local.

necessidade de ampliação do sentido da qualificação profissional do trabalhador, a qual deveria ganhar um caráter de qualificação social, vinculada à cidadania.

Após a aprovação da LDB/1996, o MEC desencadeou o processo de elaboração das bases curriculares do ensino médio, produzindo entre 1995 e 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituídas pela Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE, corroboram a Teoria do Capital Humano, ao reforçarem uma educação focada na empregabilidade, na adaptação e na competitividade, em conformidade com as atuais demandas do mercado de trabalho. Neste sentido, propõem um currículo organizado por áreas de conhecimentos, voltado para a formação de competências básicas.

No início dos anos 2000, o cenário político no Brasil caracterizado pela insatisfação da população com o projeto político-econômico da década de 1990, pela crise interna e enfraquecimento da base aliada do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e pelo descaso do governo federal frente às questões sociais, como o não enfrentamento da miséria e da fome, despertou o anseio das classes menos favorecida por mudanças no quadro político, o que contribuiu para a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) nas eleições de 2002.

Durante o seu governo (2003-2011), o presidente Lula instituiu políticas de apoio aos setores sociais menos privilegiados, como o Programa Bolsa Família e o Programa Minha Casa Minha Vida, bem como instalou secretarias e programas contemplando as políticas da diversidade.

Ferretti e Silva (2017) criticam que o atendimento a algumas necessidades básicas da classe trabalhadora ocorreu na perspectiva da coesão social, mais do que na sua transformação, pois estava limitado por uma política de conciliação de classes. Frigotto e Ciavatta (2011, p. 625) reiteram tal pensamento, ao afirmarem que a ruptura na transição do governo FHC para o Governo Lula não ocorreu, pois não houve mudança no aspecto estrutural, uma vez que: “as demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização, tem como marca histórica a expansão do capital”.

A eleição de Lula em 2003 e os debates em torno do novo Plano Nacional de Educação reacenderam as discussões sobre os sentidos, finalidades e formatos do Ensino Médio e, nesse contexto, mais uma vez, a ideia de ‘integração’ entre educação básica e profissional veio à tona, provocando o questionamento sobre a vigência do Decreto nº 2.208/1997.

No processo de discussão acerca da revogação do decreto 2.208/97, havia três posicionamentos: um primeiro, previa a manutenção do decreto; um segundo, postulava apenas sua revogação e um terceiro que indicava a necessidade de revogação e de promulgação de um novo regulamento (CIAVATTA, FRIGOTTO e RAMOS, 2005, p. 23-24).

Os autores, levando em consideração o alcance político e operacional do referido decreto, concluíram que sua simples revogação não seria capaz de restabelecer automaticamente a possibilidade de oferta do ensino médio integrado, de modo que houve a opção pela promulgação de um novo decreto. Desta forma, o governo editou o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, revogando o anterior (nº 2.208/97) e restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico.

Pelo novo Decreto (art. 4º, §1º), a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II -concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...];
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

No caso da oferta de educação profissional integrada, o Decreto nº 5.154/2004 (Art. 4º, § 2º) estabelecia que a instituição de ensino deveria ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Com as alterações promovidas por esse decreto, evidenciou-se a existência de duas concepções de educação profissional: uma que a considera parte do ensino médio, devendo realizar-se de forma integrada, e outra que admite a separação entre ela e o ensino médio, conforme disposto no decreto anterior. Essas distintas concepções representam os interesses em disputa em torno do Decreto nº 5154/2004: de um lado, um movimento que defende a politecnia e, por conseguinte, a integração; do outro, instituições profissionalizantes que postulam a manutenção da oferta dessas modalidades de forma independente.

É importante destacar que, além dos formatos concomitante e subsequente, o supracitado Decreto manteve a oferta de cursos modulares e a alternativa de saída intermediária de qualificação profissional, estendendo tal possibilidade aos cursos de tecnologia de nível superior.

Art. 6º: Os cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento (BRASIL, 2004).

Assim, ao mesmo tempo em que restabeleceu a possibilidade da forma integrada de educação profissional no âmbito do ensino médio, o Decreto nº 5.154/2004 colocou essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e subsequente), ratificando a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade. A manutenção dessas três formas de articulação (integrada, concomitante e subsequente), segundo Caires e Oliveira (2016, p.139), revela “o caráter conciliador das políticas do Governo Lula, na tentativa de harmonizar os interesses de diferentes classes sociais e grupos políticos-ideológicos”.

Constata-se, deste modo, o caráter híbrido e contraditório do referido decreto, pois ao mesmo tempo que avançou em direção à politécnica, conservou as formas precarizadas de qualificação profissional do decreto anterior. Apesar dos limites do decreto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.26-27) sugerem que se deve interpretá-lo como “um ganho político e sinalizador de mudanças para a educação profissional e tecnológica”; reconhecendo, porém, que este instrumento não tem o condão de, por si só, mudar o cenário produzido na década de 1990, sendo necessário a mobilização das instituições da sociedade civil em favor de mudanças efetivas na educação.

Durante a vigência do Decreto nº 5.154, ao invés de uma política de integração entre a educação básica e o ensino profissional, houve a implementação de um conjunto de ações contrárias à consolidação da referida proposta, a exemplo da reestruturação ocorrida no MEC, em 2004, quando houve a divisão da Semtec (Secretaria de Educação Média e Tecnológica) na Secretaria de Educação Básica (SEB), encarregada a partir de então pelas políticas relativas ao ensino médio, e na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), responsável pelas políticas de educação profissional. Tal fato demarcou na prática a separação entre a educação básica e a profissional.

Outro exemplo de descomprometimento com a política do ensino médio integrado foi a não revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional de 1998, que continuaram válidas durante a vigência do Decreto nº 5.154/2004, dando continuidade à política curricular do governo anterior; situação que perdurou até o ano de 2005, quando a Resolução CNE/CBE n. 01/2005 atualizou as DCNs para o Ensino Médio e o Técnico à luz das disposições do referido decreto.

Além das DCNs/1998, outros documentos e atos normativos também reduziram o efeito do Decreto nº 5.154/2004, a exemplo do Parecer CNE/CBE n.39/2004 que, apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único quanto à matrícula e conclusão, considerou que os conteúdos propedêuticos e profissionalizantes são de naturezas distintas, reafirmando, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), no interior do currículo a dicotomia entre uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho.

Para Santos (2017, p.6), durante os primeiros anos de vigência do novo decreto, não foram empregadas medidas concretas por parte do governo federal para a implementação da proposta integrada, pois:

[...] na prática essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, com laboratórios atualizados, com bibliotecas sortidas quantitativamente e com títulos de boa qualidade, além de professores e demais profissionais preparados e motivados. Soma-se a esse conjunto de garantias, a confirmação de que o financiamento está assegurado, visto que a falta de recursos impossibilita o funcionamento dos cursos integrados. Sem esses necessários elementos, sobretudo o último, a histórica dualidade educativa capitalista de escolas para dirigentes, de um lado, e dirigidos, de outro, bem como a também histórica dicotomia entre formação propedêutica e profissionalizante não é superada pela legislação vigente, mesmo que o texto desse dispositivo escreva, em seu Art. 9º, que se revoga o Decreto nº 2.208/97.

Apesar do discurso favorável à integração, para Santos (2017), o que ocorreu na prática foi a ampliação do alcance de uma educação destinada especificamente à profissionalização precoce, uma vez que os estudantes passam a ter a sua disposição três distintas possibilidades asseguradas pelo Art. 4º, §1º do Decreto nº 5.154/04: 1) integração, ofertada apenas ao estudante que já concluiu o ensino fundamental; 2) concomitância, oferecida somente aos jovens que concluíram o ensino fundamental ou estejam cursando o ensino médio; e 3) subsequência, disponibilizada somente aos estudantes que já terminaram o ensino médio.

Compreende-se que, apesar do decreto nº 5.154/2004 ter preservado as formas concomitante e subsequente, mantendo a dicotomia educativa característica do decreto anterior, garantiu a possibilidade de retomada do ensino médio integrado. Ademais, o objetivo da proposta de formação integrada não é a profissionalização precoce dos estudantes e sim, garantir uma sólida formação humana que lhes permita a continuidade dos estudos e uma inserção crítica no mundo do trabalho.

Tendo como suporte jurídico o Decreto 5.154/2004, em 2005 foram instituídos dois programas de Educação Profissional e EJA: o Projovem e o Proeja.

O Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) foi instituído por meio da Lei nº 11.129/2005 na gestão do Governo Lula, voltado para jovens de 18 a 24 anos que não estão matriculados em escolas e que não possui vínculos formais de trabalho, ou seja, sujeitos em condição de vulnerabilidade social.

O programa fundamenta-se na integração e articulação da EJA com a Educação Profissional, tomando para si os objetivos de ambas as modalidades de ensino e as Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino Fundamental. Dessa forma, organiza sua proposta pedagógica através de um currículo integrado com conteúdos das diferentes dimensões do conhecimento, integrando Formação Básica, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, visando a formação integral de seu público-alvo.

Por sua vez, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de EJA (Proeja) foi implementado no âmbito da Rede Federal de EPT (Decreto nº 5.478/2005), sendo posteriormente ampliado para as redes estaduais e municipais em julho de 2006, através do decreto nº 5.840.

De acordo com Oliveira e Machado¹⁵ (2012, p. 127), o Proeja significou: “pela primeira vez na história da EJA há a possibilidade de oferta nacional da modalidade do ensino médio de forma integrada a EP, o que contribuiu para ampliar o conceito da EJA, até então ainda muito restrito à alfabetização e à sua oferta no ensino fundamental”.

Assim como o Projovem, o Proeja também está orientado por uma concepção de integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e adultos - EJA, a partir de um projeto político pedagógico integrado, cuja formação seja mediada por um currículo integrado que contempla a inter-relação entre as dimensões do trabalho, do conhecimento científico-tecnológico, da política e da cultura.

Dessa forma, o programa se constitui como uma possibilidade de inserção de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, na perspectiva de uma formação integral.

Como marco político fundamental para estimular a implementação da proposta integrada, em 2007, através do Decreto nº 6.302/2007, ocorreu a criação do Programa Brasil Profissionalizado, contemplando um projeto de educação científica e humanística, desenvolvida por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (art. 1º).

¹⁵ OLIVEIRA, João Ferreira; MACHADO, Maria Margarida. A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção. São Paulo: Xamã, 2010.

De acordo com o § único do art. 1º do citado decreto, são objetivos do Programa Brasil Profissionalizado:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III - propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV- fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância; (BRASIL, 2007)

O referido programa previa a ampliação do Ensino Médio Integrado nos estados e municípios, através de recursos do governo federal, os quais seriam utilizados na infraestrutura e modernização de escolas, na formação docente e no fomento da oferta de EPTNM nas redes públicas de educação básica.

Outra importante medida para a implementação da proposta integrada foi a publicação, em 2007, do ‘Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio’, explicitando os princípios, as diretrizes e bases pedagógicas do Ensino Médio Integrado.

Em 2008, a Lei nº 11.741 incorporou as modificações previstas no Decreto nº 5.154/2004 ao texto da LDB (inserindo a Seção IV-A “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio” na Seção IV “Do Ensino Médio”), introduzindo a forma integrada de educação profissional como oferta vinculada à educação básica.

Nesse mesmo ano, a Lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a partir do reorganização das Instituições Federais de Educação Tecnológica existentes no país e da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹⁶. Por força dessa lei, os Institutos Federais (IF’s) ficaram obrigados a ministrar a EPTNM prioritariamente na forma integrada, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (inciso I, do caput do artigo 7º, BRASIL, 2008).

Em 2009, tivemos a regulamentação do Ensino Médio Inovador (PROEMI) através da Portaria nº 971/2009, proposto pelo MEC para ser implantado como experimental e em regime de colaboração com os Estados. Trata-se de um programa de apoio técnico e financeiro voltado à melhoria da qualidade do Ensino Médio por meio do redesenho do currículo e da ampliação das ações de formação continuada de professores.

¹⁶ A criação dos Institutos Federais ocorreu no contexto de expansão da Educação Profissional Tecnológica iniciada no governo Lula. Durante os seus dois mandatos (2003-2010), foram criadas 214 unidades de ensino. Além disso, algumas escolas técnicas foram federalizadas. Desta forma, no final do governo Lula, em 2010, o Brasil possuía 354 escolas de EPT (214 criadas durante seu governo somadas às 140 já existentes).

O Programa tem por objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola, e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico e flexível, contemplando a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas, as necessidades e expectativas dos discentes e as demandas da sociedade atual (BRASIL, PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR, 2014).

Dessa forma, as escolas que aderirem ao Proemi deverão elaborar um Projeto de Redesenho Curricular (PRC), o qual:

(...) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. (BRASIL, 2014. p. 06).

Segundo o Documento base do Ensino Médio Inovador (2014), a organização curricular contida no PROEMI pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar.¹⁷ Nesse sentido, propõe estimular novas formas de organização das disciplinas, articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, tendo o trabalho como princípio educativo, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento.

Não se trata, assim, de oferecer atividades ora ligadas ao trabalho, ora à cultura ou à ciência ou à tecnologia. O que se está propondo é que todo o currículo do ensino médio se organize a partir de um eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, o conjunto dos conhecimentos. (BRASIL, 2014. p. 08)

Moura¹⁸ (2012, p.66), entretanto, discorda da perspectiva integradora atribuída ao supracitado programa, afirmando que o mesmo:

¹⁷ Conforme o Documento base do Ensino Médio Inovador (2014, p.8), o redesenho curricular pretendido pelo programa “reafirma a importância dos conteúdos específicos de cada componente curricular, mas transcende as fragmentações frequentes com o padrão constituído apenas por disciplinas e tempo de 50 minutos, apontando a necessidade de diálogo entre componentes e áreas que compõem o currículo para a proposição de ações e respectivas atividades dentro de cada macrocampo”.

¹⁸ MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos de 1990 e 2000: limites e possibilidades In: OLIVEIRA, Ramon de. (Org.) Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate. Campinas: 2012.

[...] carece de fundamentação teórica e não dialoga com o ensino médio integrado à educação profissional, além de ter vido à luz sem discussão ampliada com as redes estaduais, com os professores, com os estudantes ou com os pesquisadores do ensino médio e da educação profissional.

Na concepção do referido autor, esse programa pode fortalecer a separação entre a Educação Básica e Educação Profissional, pois a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) potencializa o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, e a Secretaria de Educação Básica (SEB) o Ensino Médio Inovador, ao invés de articularem-se no sentido de materializar o Ensino Médio Integrado como política pública (MOURA, 2012).

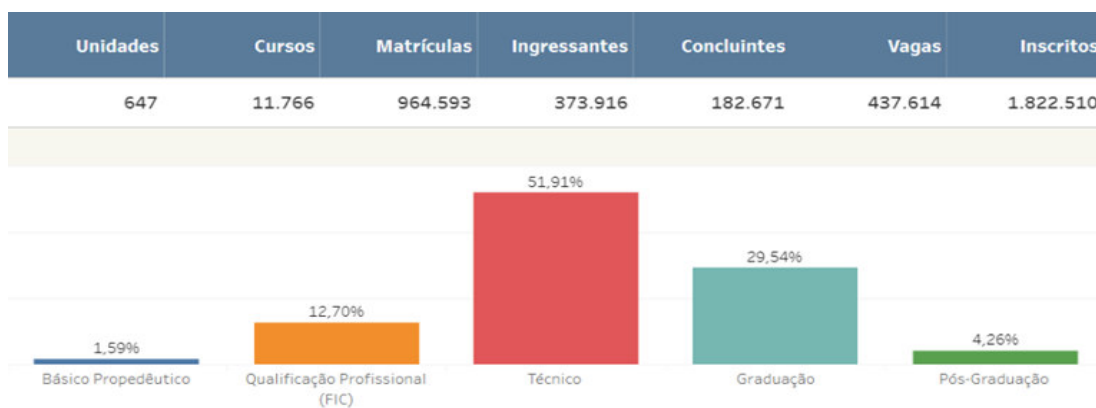
Concorda-se com o referido autor no sentido de não identificar no programa uma perspectiva integradora, pois, embora a portaria nº 971 estabeleça que os projetos de reestruturação curricular devem possibilitar o desenvolvimento de atividades que integrem e articulem as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, fazendo menção à elementos da proposta integrada, o PROEMI não propõe a integração, mas somente o redesenho curricular e a formação continuada dos docentes.

Em 2010, o governo Lula chegou ao fim e, apesar dos avanços nos planos social e educacional, com a valorização e ampliação da oferta da Educação Profissional pública e gratuita, destaca-se que parte das ações e programas desenvolvidos para a formação técnica continuavam desvinculadas de uma formação humana, científica e cultural. Também é importante ressaltar o avanço do empresariado na educação durante esse período, pois, segundo alertam Ferreti e Silva (2017), o governo:

[...] facilitou e até mesmo incentivou o empresariado, tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional, inclusive por meio do protagonismo acentuado junto ao MEC, por meio do Movimento Todos pela Educação, não apenas do ponto de vista estritamente financeiro, mas também do político-ideológico. Essa postura fez com que se multiplicassem pelo Brasil diversas ações dessa parcela da população no sentido de instituir um mercado educacional e de interferir nas políticas educacionais do país, de modo, digamos, relativamente contido (FERRETI; SILVA, 2017, p.16).

No governo Dilma (2011-2016), o plano de expansão da Educação Profissional Tecnológica teve continuidade (3ª fase), de modo que no ano de 2018, segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha¹⁹, a estrutura da educação profissional na rede federal se apresentava da seguinte forma: 647 unidades, 11.766 cursos e 964.593 estudantes matriculados, conforme a figura 1:

¹⁹ A plataforma Nilo Peçanha utiliza os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica - Sistec, do MEC.

Gráfico 2 – Unidades, Cursos e Matrículas em Instituições Federais em 2018

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Destaca-se, no governo Dilma, uma abertura maior em relação às articulações com a iniciativa privada no que tange à educação profissional (FERRETTI; SILVA, 2017). Nesse contexto, houve a instituição do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), através da Lei nº 12.513/2011, visando oferecer, de forma gratuita, cursos de educação profissional e tecnológica para trabalhadores, estudantes e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Segundo consta no portal do MEC²⁰, são objetivos específicos do referido programa:

- a) a expansão das redes federal e estaduais de EPT;
- b) a ampliação da oferta de cursos a distância;
- c) a ampliação do acesso gratuito a cursos de EPT em instituições públicas e privadas;
- d) a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda e;
- e) a difusão de recursos pedagógicos para a EPT.

Para o cumprimento desses objetivos, articulou uma nova iniciativa — Bolsa Formação — com quatro ações de política pública de Educação Profissional e Tecnológica pré-existent na Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a saber: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem. Recentemente, duas novas iniciativas foram desenvolvidas: o Mediotec e o Pronatec Oferta Voluntária.

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 20/11/2019.

Caires e Oliveira (2011) consideram que o PRONATEC, ao priorizar a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes e de cursos de capacitação profissional de curta duração, descomprometidos com uma formação mais consistente e ampla, representa um risco à proposta do ensino médio integrado, sendo, de fato, divergente da concepção de formação integrada possibilitada pelo Decreto nº 5.154/2004.

Apesar de reconhecer o referido programa como uma importante iniciativa na expansão da educação profissional e tecnológica, Saviani (2018) destaca como limitações:

[...] a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2018, p. 11).

Em 2012, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Técnico tendo como diretriz principal a integração curricular em torno dos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

As DCNs do Ensino Médio foram regulamentadas pela Resolução CNE/CBE nº 02/2012, trazendo, em seu art. 5º, os princípios que devem reger o Ensino Médio brasileiro:

Art. 5º

- I- formação integral do estudante;
- II- trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III- educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI- integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII- reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII- integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012)

As DCNEM/2012 apontam que as propostas curriculares deverão contemplar as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal, explicitando uma proposta de formação integrada.

A integração do ensino médio ao técnico foi ratificada pelo inc. VI, Art. 14 da supracitada resolução ao estabelecer que:

[...] atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observada a carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - DCNEPT, instituídas através da Resolução CNE/CEB nº 06/2012, trouxe como modalidade de ensino técnico, a forma articulada integrada a Educação Básica.

O Art. 6º da referida resolução estabeleceu os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentre os quais, destacam-se:

- I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante;
- II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional;
- III - trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;
- IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;
- VIII- contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas; (BRASIL, 2012).

Este dispositivo ratifica a ideia de integração das dimensões ensino e trabalho, teoria e prática e, portanto, do Ensino Médio a Educação Profissional, de forma a promover a formação humana integral, instrumentalizando o estudante para a produção do conhecimento, para a intervenção social e inserção produtiva no ambiente social, com capacidade para intervir e transformá-lo.

A Resolução nº 06/2012 prevê que a organização curricular dos cursos técnicos, em todas as suas modalidades e formas será organizada a partir dos núcleos Básico, Tecnológico e Politécnico, os quais deverão considerar como dimensões integradoras do currículo o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

O núcleo Básico é formado pelos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica. Para os cursos integrados é constituído essencialmente a partir dos conhecimentos e habilidades nas áreas de linguagens e

seus códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza. O Núcleo Tecnológico é constituído pelos componentes curriculares que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação técnica. Por sua vez, do núcleo politécnico fazem parte as disciplinas que tratam dos conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica e técnica. Foi pensada como espaço privilegiado da integração curricular; é o espaço onde se garantem, concretamente, conteúdos, formas e métodos responsáveis por promover, durante todo o itinerário formativo, a politecnicidade, a formação integral, omnilateral, a interdisciplinariedade.

Dessa forma, com o núcleo politécnico, percebe-se o compromisso das DCNEPCT com uma Educação Profissional mais ampla e politécnica, reconhecendo e valorizando a oferta de cursos integrados ao ensino médio.

Apesar de ter incorporado importantes princípios, apresentando significativos avanços, as DCNEPCT/2012 revelaram algumas contradições e inconsistências, tais como a manutenção das formas de educação profissional concomitante e subsequente, desvalorizando a forma integrada, e da possibilidade de certificações parciais. Segundo Moura (2013), tais elementos são radicalmente opostos aos princípios da formação humana integral e contraditório em relação aos documentos do próprio MEC e a toda produção crítica sobre o tema.

A partir de 2012, inicia-se um movimento do Legislativo federal em torno da implementação de mudanças para o ensino médio. Nesse sentido, foi instituída na Câmara dos Deputados, no dia 23 de maio desse ano, a Comissão Especial de Estudos e Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), a qual ficaria posteriormente encarregada da análise do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

No início do período de tramitação do PL nº 6.840/2013 (2013-2014), o Brasil vivenciava um aprofundamento da crise econômica iniciada em 2009, reflexo da internalização da crise econômica mundial de 2008, combinada com uma grave instabilidade política.

Soma-se a esse quadro, o aumento das divergências entre as centrais sindicais quanto ao enfrentamento da crise e o apoio ao governo, e a adoção, por parte do governo, de medidas ortodoxas e ambíguas visando combater a crise econômica (limitação da concessão do seguro-desemprego; restrição do acesso à pensão por morte e ao abono salarial e manutenção da política de valorização do salário mínimo), o que contribuiu para agravar ainda mais a conjuntura política.

Convém ressaltar, como importante medida do governo Dilma, a instituição do Plano Nacional de Educação (2014-2024) por meio da Lei nº 13.005/2014 que, dentre suas metas,

previa a destinação de 10% do PIB para a educação a partir de recursos do pré-sal. Além disso, o referido plano, determinou a expansão das matrículas gratuitas do ensino médio integrado à educação profissional (estratégia 3.7) e a triplicação das matrículas da EPTNM, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público (meta 11).

No fim de 2014 se encerrou o primeiro mandato de Dilma Rousseff e, apesar da crise política instaurada e do descontentamento da população, expresso desde 2013 nos protestos do ‘Movimento Passe Livre’²¹, a presidenta conseguiu reeleger-se, dando continuidade a política educacional em curso.

No início do segundo mandato, Dilma Rousseff adotou soluções econômicas conservadoras para lidar com a recessão; porém, sem o apoio do Congresso, não obteve sucesso, resultando no agravamento da crise econômica.

Nesse período ocorreu um avanço das ideias conservadoras e da extrema-direita que, com apoio da mídia, passaram a divulgar mensagens incitando o ódio contra pobres, negros e contra as políticas de distribuição de renda e de assistência social estabelecidas pelo governo anterior. Dessa forma, a correlação de forças entre os grupos sociais mostrava-se notoriamente desfavorável aos segmentos progressistas da sociedade, apesar da resistência empreendida por parte do movimento sindical e social.

A partir de então, intensificaram-se as manifestações populares contra o governo e, com o avanço da operação Lava Jato, teve início um movimento a favor do impeachment de Dilma Rousseff, contando com o apoio da mídia convencional e de movimentos sociais como o Movimento Brasil Livre, Movimento Contra a Corrupção e Vem pra Rua; resultando em seu afastamento definitivo²² no dia 31 de agosto de 2016.

²¹ Segundo Medeiros Filho (2018), estes protestos contra o aumento das passagens de ônibus acabaram nas mãos de grupos de direita e tiveram a sua pauta desviada para o antiPT, anti-movimentos sociais, anti-esquerda e depois para o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Trata-se de uma medida de ‘guerra híbrida’, complexa estratégia de intervenção do imperialismo norte-americano em outros países tendo por fim desestabilizar o governo e até destituir o governante eleito.

²² Inúmeros estudiosos, a exemplo de Saviani (2018), Medeiros Filho (2018), Moraes (2018), dentre outros, consideram o afastamento de Dilma como um golpe jurídico, policial, parlamentar e midiático, pelo fato de não ter sido cumprida a exigência constitucional de crime de responsabilidade. De acordo com Medeiros Filho (2018) e Saviani (2018), esse golpe foi o exemplo mais sofisticado de ‘guerra híbrida’, como resposta ao crescimento do país durante os governos Lula e Dilma, à sua articulação com o BRICS e à possibilidade que o país viesse a se elevar à condição de potência internacional. Para Braz (2018), a deposição da presidente representou, principalmente, o desejo das classes dominantes por uma ‘nova hegemonia’: a do grande capital. Segundo a autora, embora Dilma tenha feito um governo predominantemente voltado para os interesses do capital, foi tirada da presidência da República porque foi considerada incapaz de permanecer à frente dos novos interesses capitalistas, que demandavam por um governo genuinamente burguês, capaz de não ceder o mínimo aos trabalhadores, de lhes retirar o pouco que conquistaram e de servir inteiramente, sem concessões, ao grande capital; rompendo, desta forma, o “pacto de classes”.

Dessa forma, foi se estruturando a partir de 2016 um projeto de Estado que não mais atendia a coalizão de classes tentada desde 1988. No processo de construção da nova hegemonia, um consenso burguês se consolidou no sentido de acelerar contrarreformas profundas tendo por fim:

Recolocar o Brasil (e a América Latina) na área de influência prioritária dos Estados Unidos no sentido de retomada, em condições ótimas, da sua dominância imperialista em nosso subcontinente;
 reduzir os custos do trabalho no país e aumentar a produtividade média do trabalho com base em novas formas de combinação de mais- -valia relativa (incremento tecnológico para reduzir trabalho necessário e baratear a reprodução social da força de trabalho) e mais-valia absoluta (sobretudo via flexibilização das relações trabalhistas com vistas a atacar as formas de proteção social do trabalhador);
 implementar uma cruzada conservadora e reacionária contra os avanços sociais no campo das “minorias” como forma de promover um retrocesso cultural e ideológico no país;
 readequar as políticas sociais a um novo programa neoliberal mais radical de modo a criar condições para um ciclo profundo de políticas de austeridade fiscal que pesarão sobre os trabalhadores (BRAZ, 2018, p-11).

Três horas após o impedimento de Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu definitivamente a presidência da República e apresentou uma proposta de governo tendo por fim alcançar a tais objetivos. Nessa conjuntura, foram promulgadas a Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC do Teto dos gastos públicos), a reforma trabalhista e a reforma do ensino médio.

A proposta de Emenda Constitucional nº 95/2016 (PEC do Teto) instituiu um Novo Regime Fiscal no Brasil para os próximos vinte anos, valendo para os orçamentos fiscal e da seguridade social e para todos os órgãos e Poderes da República. Com esta medida, acabou a obrigatoriedade prevista na Constituição de 1988 da União aplicar na educação 18% de sua receita, o que poderá resultar em uma diminuição nos recursos, capaz de inviabilizar a manutenção do regime de cooperação com os estados e municípios, a ampliação da oferta de educação integral, a melhoria dos salários e a formação dos professores.

A PEC do Teto também compromete o Plano Nacional de Educação (2014-2024), o qual previa, em 2019, o alcance do índice de 7% do PIB em investimento em educação e em 2024, o patamar de 10%²³. A aprovação da PEC inviabilizou os objetivos do plano, a exemplo da meta 10, que determina a oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional.

²³ Os recursos para a ampliação dos investimentos em educação seriam garantidos por meio das reservas brasileiras de pré-sal, recentemente descobertas, fato que não agradou as grandes corporações de exploração do petróleo, o que teria motivado, segundo sugerem Lima e Lombardi (2018), o ataque à Petrobras e a aprovação da Lei 13.365 de novembro de 2016, acabando com o controle nacional sobre a exploração do pré-sal. Segundo os autores, esses eram os objetivos da Operação Lava Jata comandada pelo ex-juiz Sérgio Moro.

De acordo com Segundo e Martins (2018), a meta 10 do PNE (2014-2024) já vinha sendo ameaçada pelo alto investimento do governo Dilma no Pronatec e, no governo Temer, pelo MédioTEC²⁴. Os referidos autores denunciam a destinação de recursos públicos para o setor privado:

Em 2014, o governo Dilma transferiu para o Sistema S R\$ 5,3 bilhões; em 2015, foram R\$ 4,7 bilhões só para a implementação do Pronatec; e, em 2016, a Receita Federal repassou mais R\$ 16 bilhões ao Sistema S, uma sangria de verbas públicas para a educação privada, neste caso de baixíssima qualidade, em detrimento do PROEJA e outras modalidades em instituições públicas (SEGUNDO; MARTINS, 2018, p. 147).

Segundo e Martins (2018) também destacam o ataque brutal do Governo Temer aos Institutos Federais no que tange à destinação de recursos para o financiamento de suas políticas públicas. Afirmam que, de acordo com os dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) referentes aos recursos de custeio, em 2017 era necessário para a garantia das atividades institucionais R\$ 3,7 bilhões, sendo aprovado pelo MEC apenas o valor de R\$ 2,1 bilhões.

Embora tenha ocorrido um aumento do número de campi, matrículas e de investimentos de custeio entre os anos de 2012 a 2015 conforme demonstra a tabela 1, houve uma queda nos valores de custeio, mesmo com o prosseguimento do aumento de matrículas e de campi, tal como expressam os dados da tabela 1.

Tabela 1: Relação da ampliação dos campi e matrículas dos IFs e redução dos custeios.

Período	Nº de <i>campi</i>	Matrículas	Total LOA/Custeio (R\$)
2012	408	487.930	1.709.997.678,00
2013	415	619.784	1.999.268.784,00
2014	415	673.602	2.363.732.614,00
2015	582	756.101	2.809.060.892,00
2016	564	846.710	2.545.528.760,00
2017	606	878.682	2.188.537.801,00

Fonte: Dados divulgados pelo Conif e apresentados por Segundo e Martins (2018).

²⁴ O MédioTec, programa associado ao Pronatec, é a principal política de educação profissional do governo Temer. Ele está baseado na ideia de ofertar vagas de educação profissional técnica de nível médio em modalidade concomitante.

Segundo os supracitados autores, a diminuição dos recursos de investimentos em custeio afeta os campi onde o número de estudantes aumentou²⁵, aqueles em construção na última fase de expansão da Rede Federal EPCT e alguns que estavam melhorando suas estruturas. A política de assistência estudantil dessas instituições, fundamental para a permanência de estudantes de baixa renda, também está ameaçada com os cortes de verbas na educação que estão ocorrendo desde 2016; aumentados em abril de 2019, na gestão do Ministro da Educação Abraham Weintraub, sob a justificativa de que a arrecadação de impostos foi menor do que a prevista. Segundo o Andifes (Associação dos Reitores das Universidades Federais), trata-se do maior contingenciamento desde o ano de 2014.

Outra medida implementada pelo governo federal foi a omissão das notas dos institutos federais nos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015²⁶, de modo a provocar a diminuição dos índices gerais da educação pública. Tais resultados foram utilizados, posteriormente, para justificar a reforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

Dando continuidade à implementação de sua agenda regressiva, o governo Temer aprovou a reforma trabalhista, por meio da Lei 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando significativamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)²⁷.

No campo educacional, visando adequar a formação das massas à reorganização das bases produtivas, Michel Temer resgatou o projeto de reforma do Ensino Médio iniciada em 2013 através do PL nº 6.840, o qual propunha mudanças na última etapa da Educação Básica, rompendo com o conjunto de ações desenvolvidas na esfera governamental desde 2003, visando a integração da educação básica à profissional. Com esse projeto de lei, inicia-se o percurso legislativo que dará ensejo a MP 476/2016 e, posteriormente, a Lei nº 13.415/2017, analisadas na próxima seção.

A partir da análise empreendida, onde buscou-se evidenciar como o ensino médio e a educação profissional foram se articulando na trajetória histórica das políticas educacionais

²⁵ De acordo com Segundo e Martins (2018), o aumento do número de matrículas não ocorreu por mera vontade dos gestores, mas devido ao planejamento de abertura realizada pelo próprio MEC, CONIF e Reitorias, a partir das demandas, reivindicações da sociedade e disponibilidade de servidores.

²⁶ Ressalta-se que, nesta seleção, os estudantes da Rede Federal tiveram notas superiores às dos demais, inclusive os da rede privada.

²⁷ A reforma trabalhista ao estabelecer aspectos como jornada de trabalho intermitente, férias fracionadas, terceirização irrestrita, contribuição sindical opcional, trabalho remoto, remuneração por produtividade, prevalência do negociado sobre o legislado, a redução da idade mínima para 14 anos, a redefinição do conceito análogo ao trabalho escravo, entre outros, flexibilizar os direitos trabalhistas, intensificou a exploração sobre os trabalhadores e inviabilizou as formas de organização da classe trabalhadora, sobretudo os sindicatos.

brasileiras, percebe-se a hegemonia de uma concepção de uma educação profissional desintegrada, caracterizada pela oferta de cursos de formação para o trabalho, desarticulados dos níveis regulares de ensino em detrimento de uma concepção de educação profissional integrada, centrada na formação humana integral, a partir das relações entre trabalho, ciência e cultura, possibilitada a partir do Decreto nº 5.154/2004 e da Lei nº 11.741/2008.

Nesse sentido, destaca-se que, apesar do governo Lula ter possibilitado legalmente a oferta da forma integrada de educação profissional técnica de nível médio em escolas das redes federal e estadual de ensino, as políticas desenvolvidas no campo da educação profissional continuam reforçando o projeto delineado no governo FHC, fomentado, sobretudo, por agentes do campo econômico que atuavam, no período de 2003 a 2014, dentro do campo educacional, especialmente no Consed ou nas secretarias estaduais de educação, em forma de parcerias com alguns institutos como o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna (IAS). Neste sentido, pode-se afirmar que, as gestões presidenciais do PT foram insuficientes para dirimir o projeto de ensino médio da década de 1990.

Portanto, como expressão da dualidade social, duas propostas de formação para o trabalho disputam espaços na sociedade brasileira e, a depender do contexto sócio-político, econômico e cultural, uma prevalece sobre a outra, determinando o projeto formativo da classe trabalhadora.

No contexto atual, caracterizado pela radicalização do neoliberalismo no Brasil, sobressai-se, cada vez mais, uma educação profissional com um viés mais pragmático, que busca instrumentalizar rapidamente os educandos para o mercado de trabalho, com cursos voltados para atender à necessidade de empregabilidade imediata.

É nesse contexto que temos atualmente vários programas educacionais voltados, do ponto de vista formal, à formação integral e integrada dos estudantes, mas que relegam o conhecimento científico a um segundo ou terceiro plano. Nestes casos, não há que se falar de uma concepção de formação humana integral, que requer uma sólida formação intelectual e formação técnica.

2.3 A proposta curricular do Ensino Médio Integrado

Alguns autores, como Sandri (2016), consideram que, no contexto das políticas curriculares para o Ensino Médio no Brasil, foram evidenciadas, nos últimos anos, duas

concepções de formação humana: uma pautada no modelo de competências e habilidades; outra, integral politécnica.

A formação humana baseada no modelo de competências “[...] é uma proposta de formação que limita as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e cognitivo do aluno, pois não aprofunda os conhecimentos elaborados e nem estimula a reflexão sobre o conhecimento ensinado” (SANDRI, 2016, p.91). Nesse mesmo sentido, Arroyo (2011) adverte que quando competências e habilidades, supostamente demandadas pelo mercado, passam a orientar os currículos, a docência transforma-se em mero treinamento para o emprego.

Por sua vez, a concepção de formação humana integral, conforme já ressaltado na seção anterior, fundamenta-se no conceito de politecnia, pressupondo a indissociabilidade entre pensar-fazer, entre teoria-prática no processo educativo. Refere-se a uma concepção de formação humana baseada na integração de todas as dimensões da vida (trabalho, ciência, cultura e tecnologia) no processo educativo, visando o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Nessa perspectiva, busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p.85).

O alcance de uma formação humana integral pressupõe a organização de um currículo capaz de conjugar uma base unitária de conhecimentos gerais e específicos, respondendo à dupla necessidade de formação básica de caráter integral e uma educação profissional de qualidade científica e tecnológica; ou seja: do currículo integrado.

Segundo Sandri (2016), a necessidade de se falar em integração de conhecimentos no processo de formação humana decorre do processo de desintegração e fragmentação, em que as disciplinas são tratadas de forma isolada, como conhecimento enciclopédico. Para a referida autora, “[...] são as fragmentações que permeiam a organização do Ensino Médio que ainda tornam necessárias as discussões de formação humana integral” (SANDRI, 2016, p.93).

É imprescindível, portanto, uma disposição verdadeira para romper com a fragmentação dos conteúdos, conforme destaca Machado (2006), tendo em vista a busca de inter-relações, de uma coerência de conjunto e a implementação de uma concepção metodológica global e a compreensão de que o ensino-aprendizagem é um processo complexo e global.

O currículo integrado está baseado numa epistemologia que considera o conhecimento em sua totalidade; sendo considerado um meio de organizar os conhecimentos “[...] de forma

que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (RAMOS, 2010, p.117), possibilitando a integração dos diversos saberes. Constitui-se em uma forma de superar a fragmentação e hierarquização construídas historicamente entre as diferentes áreas do saber, resgatando a ideia de que o conhecimento é uma construção histórica e social e estrutura-se como um sistema de relações, sendo uma contraposição ao ‘currículo coleção’, conforme ressalta Tomaz Tadeu da Silva (2007):

No currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente isolados, separados. Não há permeabilidade entre as diferentes áreas de conhecimento. No currículo integrado, por sua vez, as distinções entre as diferentes áreas de conhecimento são muito menos nítidas, muito menos marcadas. A organização do currículo obedece a um princípio abrangente ao qual se subordinam todas as áreas que o compõem. (SILVA, 2007, p. 72).

Nesse contexto, um dos desafios que se apresenta ao ensino médio integrado é realizar a integração entre os conhecimentos da área profissional (específicos) e da formação geral (núcleo comum), tendo como eixo o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. De acordo com Machado (2006), essa integração é essencial para a formação integral do educando, conforme ressalta:

A educação básica tem o importante papel de fazer com que o aluno adquira os conhecimentos de base relativos à cultura, à sociedade, às ciências, às ideias, que são indispensáveis a cada um, qualquer que seja sua profissão. [...] Contribui, ainda, para formar para sua autonomia e capacidade para a autoaprendizagem contínua e crítica; para o desenvolvimento da sua criatividade, do seu espírito de inovação e suas disposições à versatilidade que os atuais processos produtivos requerem. [...] A educação profissional tem, nos conhecimentos tecnológicos, seu foco fundamental; conteúdos que não se confundem com saberes empíricos, mas que guardam com eles relação; referências obrigatórias ao exercício de atividades técnicas e de trabalho (MACHADO, 2006, p.55).

Diferenciando a natureza dos conhecimentos gerais e específicos, Ramos (2005, p.120) compreende que:

[...] o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos; enquanto um conceito específico configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo.

Não obstante, a referida autora adverte para o fato de que nenhum conhecimento é só geral, pois “[...] estrutura objetivos de produção” (RAMOS, 2008 p. 20), nem só específico “[...], pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica” (RAMOS, 2008, p. 20). E acrescenta que, no âmbito da formação profissional no ensino médio, os conhecimentos específicos de uma área

profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade; por isso deve também contemplar a formação geral.

Segundo Ramos (2005), ao se partir de conceitos gerais, se tende a ficar no abstrato; por isso, propõe estudar os problemas de uma área profissional a partir de suas múltiplas dimensões: econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos ‘pontos-de partida’ para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Deste modo, se promoveria a inter-relação parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. Com base nesses argumentos, a referida autora (2010) propõe o seguinte movimento no desenho do currículo integrado:

1. Problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar [...]
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da ciência [...]
3. Situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica [...]
4. A partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas... (RAMOS, 2010, p. 123-124, grifos da autora).

Por sua vez, o documento base da integração (BRASIL, 2007, p. 51) indica que tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário.

Assim, para que a integração curricular seja uma realidade faz-se necessária uma real interdependência entre a formação geral e a formação profissional, ou seja, que a educação geral desenvolva conhecimentos e habilidades que serão utilizados na formação profissional e que esta também tenha o objetivo de formar para a cidadania.

Nesse contexto, Ciavatta (2005, p.10) ressalta a necessidade de se discutir e elaborar, coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração. Para a autora, os processos de ensino-aprendizagem e os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e o exercício dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento das lições que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios, etc.). Nesse mesma direção, Moraes e Küller (2016) ressaltam a necessidade de construirmos alternativas metodológicas que reforcem as estratégias de integração curricular, incluindo aquelas que podem funcionar como componentes curriculares integradores.

Formas metodológicas que exigem contextualização e interdisciplinaridade são as mais frequentemente consideradas nas referências internacionais para transformar a metodologia em coadjuvante na integração curricular e para obtenção de maior motivação e de melhores resultados de aprendizagem dos estudantes do ensino médio (MORAES; KÜLLER, 2016, p. 345).

Os referidos autores destacam algumas estratégias que podem contribuir para efetivar a integração curricular tais como: projetos técnicos interdisciplinares, pesquisa de campo, dramatizações e simulações de procedimentos, exposições de amostras de trabalho, estudo de caso, elaboração de manuais técnicos, cartilhas educativas, jornais e vídeos.

Ressalta-se que a interdisciplinaridade tem se revelado importante estratégia de integração curricular, estando baseada na inter-relação disciplinar, na articulação dos objetivos das diferentes disciplinas, como forma de ligar as fronteiras entre as disciplinas que constituem o currículo. Segundo Lopes e Macedo (2011, p.131), essa proposta de organização curricular corresponde a uma concepção de currículo integrado que “valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações”. Nesse contexto:

A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isso, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. (Documento Base do Ensino Médio Integrado, 2007, p. 52)

As diretrizes curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (BRASIL, 2012) destacam a interdisciplinaridade como princípio organizador da prática curricular. Neste contexto, os conteúdos no currículo integrado são apreendidos no seu campo de origem, mas em relação a outros campos do saber. Trata-se da conjugação da disciplinaridade com a interdisciplinaridade visando a construir uma perspectiva integrada no currículo sob a perspectiva epistemológica da totalidade.

A interdisciplinaridade, como método, é vista como “a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas” (RAMOS, 2005, p.116). Deste modo, segundo a referida autora, a integração de conhecimentos depende de uma postura epistemológica, que respeita o lugar que cada um ocupa nesse processo, mas construindo relações com o outro.

Convém ressaltar que a interdisciplinaridade se materializa na prática educativa necessariamente em uma base disciplinar, o que “pressupõe as disciplinas, só podendo ser desenvolvida a partir delas (LOPES; MACEDO, 2011). Assim, a interdisciplinaridade não se coloca como proposta de superação das disciplinas no currículo e nem se confunde com mistura de conteúdos de diferentes disciplinas ou fusão de metodologia, devendo ser

compreendida como um princípio mediador da interação entre áreas disciplinares, entre os conteúdos curriculares, em função de uma apreensão global do conhecimento.

Nessa perspectiva, o currículo integrado “é uma relação entre partes e totalidade” (RAMOS, 2011, p.776), permitindo que os educandos vivenciem a integração dos conteúdos, que percebam a reconstituição do conhecimento na ligação entre os conceitos fragmentados nas diversas disciplinas. Nesse sentido, a integração de conhecimentos gerais e específicos se dá na perspectiva da totalidade. Portanto, “[...] não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros” (RAMOS, 2008, p.88).

Destaca-se, portanto, que no enfoque interdisciplinar, o currículo integrado se traduz em uma organização curricular consubstanciada em práticas dialógicas de ensino. A perspectiva é de inter-relacionar sujeitos e saberes, superando as barreiras e as distâncias existentes entre as disciplinas e entre as pessoas envolvidas no processo ensino e aprendizagem. A esse respeito, Araújo e Silva (2014) indicam a necessidade de investir nas condicionantes que visam a integração de pessoas e de saberes para que o Ensino Médio Integrado não seja visto como um ‘amontoado de disciplinas’.

No processo de integração do ensino médio a educação profissional, a pesquisa também deve ser tomada como um princípio pedagógico (DCNEPT, BRASIL, 2012), possibilitando ao estudante assumir o papel de protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Depreende-se que, a pesquisa deve estar presente no âmbito escolar, adequando-se a todos os níveis e modalidades de ensino, tendo por função:

Convém destacar que, apesar das estratégias metodológicas elaboradas visando a integração curricular, não foram superadas as dificuldades de sua efetivação, que são oriundas, sobretudo, pelo fato da formação ainda ser muito influenciada pelo paradigma positivista, que divide e hierarquiza o conhecimento, dificultando-nos a pensar em termos de totalidade.

Dessa forma, destaca-se que os desafios da integração não estão centrados apenas no currículo integrado. A estruturação e implementação de cursos integrados “requer um repensar do papel da gestão e da organização curricular, dos tempos e dos espaços da escola, [...] da forma de avaliação e da relação ensino e aprendizagem” (ARÁUJO, SILVA, 2014, p.16); ou seja, não depende apenas de mudança curricular, mas de alterações na estrutura da escola e da educação.

Contata-se que a construção de um projeto político-pedagógico integrado deve resultar de um trabalho, conforme ressaltado no Documento Base da Integração (BRASIL, 2007), porque o PPP só existe, se de fato pertencer a um grupo; se esse coletivo se identificar com o

projeto e se reconhecer nele. Para isso, todos devem atuar como autores e responsabilizar-se por sua implementação, conforme afirma Ciavatta (2005):

O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante (CIAVATTA, 2005, p. 101).

A instituição de uma cultura democrática deve ocorrer tanto no interior das escolas, como dos sistemas de ensino, sendo necessário, conforme Araújo e Silva, (2014, p.17), a construção de relações mais orgânicas, horizontais e integradas entre os profissionais da educação e entre estes e a comunidade escolar; além de uma relação mais transparente, democrática e interativa entre o MEC/Setec e a Rede Federal”.

Sendo um projeto essencialmente coletivo, Araújo e Silva (2014) ressaltam a necessidade de se garantir espaços de participação efetiva dos profissionais da educação e dos demais membros da comunidade escolar nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos de cursos e da proposta político-pedagógica da Instituição, como meio de apropriação dos fundamentos epistemológicos e metodológicos do projeto integrador.

O Documento Base da Integração (BRASIL, 2007, p.54) indica como primeira providência para se implantar o ensino médio integrado a “geração de tempos e espaços docente para a realização de atividades coletivas”, como a realização de seminários e encontros, de oficinas, cursos e debates na esfera regional com a participação de diversas escolas; de modo a proporcionar a discussão e reflexão da proposta integrada com toda a comunidade escolar. O referido texto destaca a importância de processos mais locais e interativos, a fim de que os educadores possam, no diálogo com o coletivo, perceber que o projeto do ensino médio integrado é algo necessário e possível em sua escola.

A proposta integrada requer que os professores estejam abertos a estratégias e experiências mais adequadas à integração; que gestores da educação assumam seu papel de liderança política, pedagógica e organizacional da instituição (ARÁUJO, SILVA, 2014, p.17) e que a comunidade escolar participe do processo de definição dos rumos do Ensino Médio Integrado.

Nessa mesma direção situa-se o alcance dos objetivos do EMI; é preciso que os gestores nacionais e estaduais considerem a proposta integrada como política de Estado. Dessa forma, além da geração de tempo e espaço para os professores, bem como a promoção de

estratégias de formação continuada²⁸, outras medidas como a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas são necessárias e devem ser progressivamente perseguidas (BRASIL, 2007), além de investimentos públicos que garantam a implementação desta política.

Assim, embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha possibilitado a oferta e implementação do ensino médio integrado em instituições das redes estadual e federal, não garantiu sua consolidação, que depende, essencialmente, da existência de um projeto de sociedade centrado na superação do dualismo de classes e da vontade política das diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, governos estaduais, secretarias estaduais de Educação, direção das escolas) e dos professores em romper com propostas reducionistas de formação voltadas à simples preparação para o mercado de trabalho, conforme indica Ciavatta (2005).

²⁸ Segundo Araújo e Silva (2014), a proposta integrada requer uma política consistente e permanente de formação continuada dos profissionais, devendo ser assumida como política pública sistêmica e não ação isolada.

3 AS INTENCIONALIDADES DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

Visando compreender a atual reforma do ensino médio, analisamos, nesta seção, o seu processo de contextualização e regulamentação desde o ano de 2013, com as discussões do Projeto de Lei nº 6.840, passando pela edição e tramitação da MP nº 746/2016 até sua conversão na Lei nº 13.415/2017. Posteriormente, refletimos sobre as principais modificações trazidas por essa lei à estrutura e dinâmica do ensino médio, identificando a concepção de formação humana e a correspondente concepção curricular presentes nos textos da atual contrarreforma.

3.1. Contextualização e Regulamentação da Contrarreforma do Ensino Médio

A atual Contrarreforma do Ensino Médio, que institui o “Novo Ensino Médio”, emergiu em um contexto político-social bastante regressivo baseado na intensificação da lógica neoliberal no Estado e nas políticas sociais, integrando uma agenda política²⁹ do governo Michel Temer que visava promover a “retirada de direitos sociais e trabalhistas em benefício do grande capital” (ARAÚJO, 2019, p.57).

Sua origem remonta ao ano de 2013, quando a Comissão para reformulação do Ensino Médio apresentou, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 6.840 de autoria do então deputado Reginaldo Lopes (PT) propondo a reformulação do Ensino Médio a partir das seguintes medidas: instituição da jornada de tempo integral; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas, sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas, jornada diária mínima de três horas e mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; obrigatoriedade da inclusão de temas transversais no currículo; exigência que as avaliações e processos seletivos de acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno e formação de professores por áreas do conhecimento.

Em torno desse projeto de lei, diferentes grupos se organizaram para discutir a respeito da última etapa da educação básica: de um lado, o “Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³⁰”, posicionando-se de forma contrária ao projeto; do outro, o

²⁹ Também fez parte dessa agenda a Proposta de Emenda Parlamentar 55 (PEC 55), que congela por 20 anos os gastos do governo com a área social, a privatização do pré-sal, a Reforma Trabalhista e a Lei das Terceirizações.

³⁰ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014 com o fim de impedir a aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013. Ele é composto por dez entidades do campo educacional: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade),

“Movimento pela Base Nacional Comum³¹”, que buscava agilizar o processo de elaboração de uma base curricular.

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio mostrou-se totalmente contrário às propostas do PL nº 6.840/2013, por compreender que suas formulações caracterizavam um “ensino médio em migalhas”. Em manifesto publicado no site <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/> considerou que:

A respeito da proposição de Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio entende que, em que pese a importância da oferta da jornada completa, a compulsoriedade fere o direito de acesso à educação básica para mais dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham (PNAD/IBGE 2011). Na mesma direção, a proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 17 anos constitui-se em cerceamento de direitos além de configurar-se em uma superposição entre o ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos e o ensino médio noturno ‘regular’. A proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno desconsidera as especificidades dos sujeitos que estudam à noite, especificidades etárias, sócio-culturais e relativas à experiência escolar que culminam por destituir de sentido a escola para esses jovens e adultos.

Do ponto de vista da organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reforça a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar. O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico. A organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito.

A opção para o ensino superior vinculada à opção formativa do estudante retoma o modelo da reforma Capanema da década de 40 e se constitui em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão.

A proposta do PL nº 6.840/2013 de organização curricular com base em temas transversais às disciplinas retoma o formato experimentado em período recente da educação brasileira a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais anteriores às que estão em vigência, e que se mostrou inócuo (...)

O PL 6.840/2013 desconsidera, ainda, pré-requisitos fundamentais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio que vêm sendo indicados há décadas como necessários e urgentes e ainda não suficientemente enfrentados, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, em cursos superiores em contraposição às concepções “minimalistas” (CF, Art 3º do PL 6.840 que altera o disposto no Art. 62 da LDB quanto às licenciaturas e propõe a formação por áreas do conhecimento). (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014).

FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-o-retrocesso-proposto-pelo>. Acesso em: 20. jun. 2018.

³¹ O “Movimento pela Base Nacional Comum” foi criado em 2013, sendo composto por grupos privados, fundações e institutos ligados a bancos e empresas privada, dentre os quais: Abave, Cenpec, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Unibanco, Todos pela Educação e Undime. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/quem-somos> Acesso em: 20. jun.. 2018.

Desde o ano de 2014, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio já vinha demonstrando preocupações com as repercussões do PL. nº 6840/2013 sobre a proposta do ensino médio integrado. Segundo o movimento,³² a proposta de integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia não comporta o fatiamento do currículo em áreas ou ênfases, pois esta estrutura levaria à privação do acesso ao conhecimento bem como às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas. Além disso, o movimento afirmava que “a inclusão no último ano do Ensino Médio da proposta de que o estudante possa fazer a opção por uma formação profissional contraria o disposto no Artigo 35 da LDB 9.394/96 e desconsidera a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mais próxima da concepção proposta nas DCNEM e já em prática nas redes estadual e federal” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014).

Assim, buscando impedir a aprovação do Projeto de lei nº 6.840/2013, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio promoveu, a partir de 2014, um conjunto de ações (debates, produção de documentos e criação de petição pública) junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, conseguindo a elaboração de um substitutivo pelo Deputado Reginaldo Lopes, autor do projeto original.

O Substitutivo do PL nº 6.840/2013 difere deste quanto às disposições relativas à carga horária, à jornada escolar, à formação docente, aos temas transversais, ao ensino médio noturno e ao acesso ao ensino superior, conforme se observa no quadro 1.

Quadro 1 - Comparativo entre o PL. 6.840/2013 e seu substitutivo

Crítérios	PL 6.840/2013	Substitutivo - PL 6.840/2013
Carga horária no EM	Estabelece o Ensino Médio diurno em jornada em tempo integral de 7 horas.	Estabelece a progressão gradativa da carga horária de 800 para 1400 horas.
Currículo	Organiza o currículo do ensino médio a partir de quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. No 3º ano, os alunos escolhem uma dessas áreas/ênfases.	Organiza o currículo do ensino médio a partir de quatro áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

³² Informe 16 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>. Acesso em: 26. ago. 2019.

Língua estrangeira	Estabelece que a BNCC dos currículos de ensino médio compreenderá uma língua estrangeira moderna, além daquela adotada na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição.	Prevê que os currículos do ensino médio incluirão uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda de caráter optativo.
Temas Transversais	Prevê a obrigatoriedade da inclusão dos temas transversais ao currículo: prevenção ao uso de drogas e álcool, educação ambiental, educação para o trânsito, educação sexual, cultura da paz, empreendedorismo, dentre outros.	Não faz referência aos temas transversais
Opção formativa adicional	Faculta ao aluno concluinte do ensino médio cursar outra opção formativa no ano subsequente ao da conclusão;	Faculta ao aluno concluinte do ensino médio cursar outra opção formativa no ano subsequente ao da conclusão;
Jornada escolar	Amplia a jornada escolar do E. M. diurno para o mínimo de 7 h diárias, facultando aos alunos da educação profissional técnica na forma articulada incorporarem nesse cômputo as horas dispendidas na formação profissional escolhida.	Estabelece jornada escolar no ensino médio de pelo menos 4h de trabalho efetivo em sala de aula, devendo ser progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
Ensino Médio noturno	Proíbe o acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Estabelece que o E.M. noturno terá a mesma carga horária (4.200h) e conteúdo curricular do diurno; devendo a carga horária complementar de mil horas ser desenvolvida a critério dos sistemas de ensino.	Possibilita ao aluno do E.M. Noturno cursar em outro turno uma das opções formativas estabelecidas no § 9º do art. 36 (ênfase em linguagens; em matemática; em ciências da natureza; e em ciências humanas).
Formação docente	Dispõe que os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio sejam organizados a partir das áreas do conhecimento.	Estatui que os currículos de formação de docentes deverão ser estruturados a partir da BNCC da educação básica.
Acesso à Educação superior	Estabelece que avaliações e os processos seletivos que dão acesso à educação superior sejam realizados com base nas opções formativas do aluno (ciências da natureza, humanas, linguagens ou formação profissional).	Dispõe que os processos seletivos que dão acesso à educação superior observem a BNCC do ensino médio e contemplem as quatro áreas do conhecimento.
Educação profissional	Prevê a possibilidade da oferta de EPTNM mediante parceria entre os entes federados e o setor produtivo e determina que a opção formativa do aluno do E. M. que também deseje cursar a EPTNM nas formas articulada ou subsequente esteja em consonância com a habilitação profissional pretendida.	Poderá ser ofertada ao aluno do ensino médio uma formação profissional técnica, alternativamente às opções formativas estabelecidas no § 9º (ênfase em linguagens; ênfase em matemática; ênfase em ciências da natureza; e ênfase em ciências humanas).

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Analisando o quadro 1, percebe-se que o PL nº 6.840/2013 define a oferta imediata da carga horária de 1400 horas, já o seu substitutivo possibilita uma progressão gradativa das 800h atuais para 1400h. Quanto a definição da jornada escolar, o referido projeto estabelece pelo menos sete horas de trabalho efetivo em sala de aula; o seu substitutivo reduz esse tempo para, pelo menos, quatro horas. No que tange aos temas transversais, o Projeto de Lei nº 6.840 especifica aqueles que serão trabalhados no ensino médio; seu substitutivo é omissivo acerca dessa questão.

O Ensino Médio noturno também foi um tema que recebeu regulamentação distinta: o PL. nº 6.840 trouxe disposições específicas sobre o tema (público-alvo; carga horária; conteúdo curricular, duração; jornada escolar, etc.); o substitutivo, por sua vez, estabeleceu a possibilidade dos alunos dessa modalidade cursarem, em outro turno, uma das opções formativas do Art. 36 da LDB nº 9394/96 (ênfase em linguagens; ênfase em matemática; ênfase em ciências da natureza; e ênfase em ciências humanas).

A organização dos currículos dos cursos de formação docente foi outro ponto que diferenciou o PL nº 6.840 do seu substitutivo. Naquele, os currículos dos cursos de formação de docentes para o ensino médio serão organizados a partir das quatro áreas do conhecimento; neste, serão estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Além disso, enquanto o projeto se restringe ao ensino médio, seu substitutivo inclui a educação básica como um todo.

Outro ponto que distingue o supracitado projeto de lei do seu substitutivo é o acesso ao ensino superior. Pelo projeto, os processos seletivos que dão acesso à educação superior deverão ser realizados com base nas opções formativas; já pelo substitutivo, deverão observar a Base Nacional Comum do ensino médio e contemplar as quatro áreas do conhecimento.

Como elementos comuns, destaca-se que tanto o PL nº 6.840/2013 como seu substitutivo estabelecem a organização do currículo a partir das quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas); possibilitam ao aluno concluinte de ensino médio cursar outra opção formativa e preveem a oferta de educação profissional.

No que tange à oferta de educação profissional, o referido projeto de lei determina que a opção formativa do aluno do ensino médio que também deseje cursar a educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada ou subsequente deverá estar em consonância com a habilitação profissional pretendida. O substitutivo, por sua vez, prevê a oferta de educação profissional, alternativamente às opções formativas (linguagens; matemática; ciências da natureza e ciências humanas).

Concomitante à tramitação do citado substitutivo, iniciava-se o projeto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelo Ministério da Educação. Entretanto, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, sua elaboração foi suspensa. Meses depois, na vigência do Governo Temer, o ministro da educação Mendonça Filho declarou não ser possível seguir com a BNCC sem a realização de uma reforma no ensino médio e, justificando a decisão, iria solicitar à Câmara dos Deputados a aprovação do substitutivo do PL. nº 6.840/2013. Contudo, antes de ser submetido à votação no plenário, o substitutivo foi preterido pela medida provisória (MP) nº 746/2016; que passou a regulamentar a controversa reforma do ensino médio.

Portanto, foi no contexto de discussão e elaboração da BNCC que a atual contrarreforma do ensino médio veio à tona, cujo texto aprovado não considerou as proposições apresentadas por estudantes, educadores e entidades da sociedade civil organizada.

Dessa forma, em setembro de 2016, Michel Temer publicou a Medida Provisória nº 746/2016, surpreendendo a todos pela postura antidemocrática de encaminhar uma reforma educacional por meio desse instrumento legal. Além de ser um ato incomum³³, a norma possui um prazo de tramitação reduzido (120 dias), inviabilizando uma adequada discussão com a sociedade, o que a tornou objeto de protestos e mobilizações populares expressos nos movimentos de ocupações de escolas e universidades públicas por estudantes; nas manifestações de ruas reivindicando a retirada da referida norma e na publicação de manifestos por entidades educacionais, sindicatos e universidades públicas, conforme ressaltado em parte específica deste texto dissertativo.

Após cinco meses de tramitação no Congresso Nacional, a MP nº 746/2016 foi aprovada pelos Plenários da Câmara dos Deputados e do Senado, sendo encaminhada ao Presidente da República pelo Ministro da Educação, acompanhada da Exposição de Motivos nº 084/2016/MEC (BRASIL, 2016a), publicada no Portal da Presidência da República no dia 23 de setembro de 2016.

A exposição de motivos apresenta o discurso oficial que justifica a reforma; de modo que sua análise é indispensável à compreensão dos conteúdos e objetivos da atual política.

³³ Nem mesmo durante a ditadura militar de 1964-1985 ocorreu um ato tão autoritário como esse: instituir uma reforma de ensino por meio de medida provisória.

3.1.1. Da exposição de motivos nº 084/2016/MEC à Medida Provisória nº 746/2016

O texto da exposição de motivos é constituído por 25 itens que, em seu conjunto, tentam justificar a atual reforma do ensino médio e sua realização por meio de medida provisória.

O primeiro item do documento apresenta os objetivos da MP nº 746, quais sejam: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

A maior parte do seu texto (itens 02 a 23) apresenta os argumentos utilizados pelo governo federal para convencer a sociedade da urgente necessidade de se implementar uma reforma na última etapa da Educação Básica, os quais encontram-se sintetizados no quadro 2.

Quadro 2 - Apresentação dos argumentos apresentados na exposição de motivos nº 084/2016/MEC

Item	Argumentos
2	A função social do ensino médio não atingiu os resultados previstos no art. 35 da LDB/96.
3	Os sistemas de ensino não cumpriram com os 20% de parte diversificada por conta do excesso de disciplinas (13).
4	O currículo do ensino médio é extenso, superficial e fragmentado, incapaz de dialogar com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI.
5	Um elevado número de jovens encontra-se fora da escola; e os que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.
6	Apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Destes, 85% estão na escola pública e 23,6% estudam no período noturno.
7	41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.
8 e 12	O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, apresentando o mesmo valor (3,7) desde 2011. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2).
9	De 1995 até os dias atuais, houve uma queda no desempenho do SAEB com o índice de menos 15 pontos em Matemática e 23 em Língua Portuguesa.

10	Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação [...] a qualidade do ensino ofertado decresceu, conforme os resultados de aprendizagem apresentados.
11	Quanto ao nível de proficiência em Português e Matemática, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado; por volta de 25% encontram-se no nível zero.
13	Os resultados obtidos advêm de um modelo que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias.
14	É necessário investir na educação da juventude, garantindo uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.
15	No período de 2003 a 2022, a taxa de crescimento da população idosa será em torno de 3% ao ano; desse modo, são os jovens que atualmente estão no Ensino Médio que comporão a base contributiva do sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos, e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas.
16	Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido.
17	Somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, ou seja, aproximadamente 75% da juventude está invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue colocação no mercado de trabalho.
18	Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino.
19	O ensino médio brasileiro está em retrocesso. Justifica a necessidade de reforma no ano de 2016.
20	O Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias.
21	Propõe a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular.
22	Estabelece a ampliação progressiva da jornada escolar; Limita a carga horária máxima de 1200h para BNCC; Dá autonomia aos sistemas estaduais de ensino para organizarem seus currículos, de acordo com as realidades diversas.
23	Propõe à obrigatoriedade da língua inglesa, da língua portuguesa e da matemática nos três anos do EM; Prevê a certificação dos conteúdos cursados e aproveitamento contínuo de estudos.
24	Defende uma escola baseada nos quatro pilares de Jacques Delors. Substitui o conceito de formação integral pelo de “formação ampla do jovem.

Fonte: Quadro organizado pela autora tendo por base a exposição de motivos da MP 746/2016.

A partir da análise das informações contempladas, observa-se que os motivos alegados para justificar a reforma do ensino médio concentram-se em torno de quatro questões: a) baixo desempenho dos jovens em Língua Portuguesa e Matemática; b) trajetória curricular única para todos os estudantes com 13 (treze) disciplinas obrigatórias; c) necessidade de diversificação e flexibilização do currículo e; d) pouco acesso dos jovens ao ensino superior (menos de 17%) e à educação profissional (menos de 10%).

Assim, um dos principais argumentos levantados para a defesa de uma reforma no ensino médio foi o rendimento insuficiente dos jovens ao longo das avaliações externas. Tais argumentos são sustentados pelos dados do Saeb³⁴, os quais apontam que, no ano de 2017, apenas 1,62% dos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio que fizeram os testes de Língua Portuguesa alcançaram níveis de aprendizagem classificados como adequados pelo MEC, o que representa cerca de 20 mil estudantes do total de 1,4 milhão que fizeram a prova nessa etapa. Em Matemática a situação foi similar: somente 4,52% dos estudantes do ensino médio avaliados (cerca de 60 mil) superaram o nível 7 da Escala de Proficiência da maior avaliação já realizada na Educação Básica brasileira.

O baixo rendimento dos jovens nas avaliações externas é atribuído às escolas, conforme se verifica na fala³⁵ de Mozart Neves Ramos, diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna: “A escola não atende a realidade, não temos organização curricular que atenda ao jovem, nem professores com formação ideal ou um currículo com objetivos de aprendizagem”.

Atribui-se, dessa forma, os resultados obtidos pelos alunos à ‘qualidade’ do ensino desenvolvida nas escolas, sobretudo, ao currículo, considerado “rígido, ultrapassado e com um número excessivo de disciplinas não alinhadas ao mundo do trabalho”, conforme descrito no item 13 do texto da exposição de motivos, transcrito abaixo:

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, Exposição de motivos - MP 476/2016).

³⁴ Disponível em : http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/saeb-2017-revela-que-apenas-1-6-dos-estudantes-brasileiros-do-ensino-medio-demonstraram-niveis-de-aprendizagem-considerados-adequados-em-lingua-portug/21206. Acesso em 20. ago. 2019.

³⁵ FAJARDO, Vanessa; FOREQUE. **7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática, diz MEC**. 30/08/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>. Acesso em 02.ago. 2019.

Destaca-se, entretanto, que o texto da reforma desconsidera questões como infraestrutura escolar, condições de trabalho, carreira dos professores, investimentos públicos, etc., ficando a análise da qualidade de ensino das escolas públicas adstrita aos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas, atribuindo aos alunos, aos professores e à escola a responsabilidade pelo baixo desempenho dos estudantes, sem considerar o não cumprimento das suas atribuições legais de garantir a oferta de condições necessárias à educação de qualidade a todos.

Alegando buscar reverter o quadro de retrocesso no ensino médio, a MP nº 746/2016 propõe, como principais medidas, a flexibilização do currículo, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos e a ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2016).

A exposição de motivos também expressa a necessidade de se intervir na educação dos jovens visando a futura inserção no mercado de trabalho, como forma de assegurar o desenvolvimento nacional, alinhando-se à Teoria do capital humano.

Conforme ressaltado na primeira seção, o discurso de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico de uma nação retroage às décadas de 70 a 90. Atualmente, esse discurso é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade. Nesse sentido, Silva e Scheibe (2017) asseveram que:

Os argumentos presentes na defesa do novo ensino médio disputa o sentido dessa etapa de educação desde a LDB de 1996, e está sustentada na defesa da necessidade de adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial, pela Pedagogia das Competências adotada nas políticas de currículo tanto para a formação profissional como para a formação geral (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21-22).

Trata-se de um discurso predominante na história da educação brasileira³⁶, expressando uma concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades do mercado. De acordo com Frigotto e Mota (2017), essa concepção:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade isto, é,

³⁶ Segundo Motta e Frigotto (2017,p.4), essa concepção de formação humana encontra-se legitimada em políticas públicas de educação em diferentes momentos dos ciclos do capital: no Brasil, no período nacional-desenvolvimentista, difundia-se a necessidade de investir no capital humano, articulado ao projeto de modernização da nação, como um mecanismo para avançar etapas de desenvolvimento econômico e social; no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade.

desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. A formação humana é diretamente articulada com a formação da força de trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário (MOTA; FRIGOTTO, 2017, p. 4).

Compreende-se que, nessa perspectiva, cabe à escola desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, daí a escolha por um currículo mínimo, de viés pragmático.

A exposição de motivos ressalta ainda as influências de organismos internacionais na atual reforma, ao assegurar o seu alinhamento às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef, conforme explicita o referido documento:

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - Unicef. (BRASIL, Exposição de motivos - MP 476/2016).

A partir destas considerações, pode-se inferir que os principais objetivos do governo federal na implementação da atual política para o ensino médio consistem em melhorar os índices de desempenho dos estudantes nas avaliações externas e atender as orientações dos organismos internacionais com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho.

3.1.2. Da Medida Provisória nº 746/2016 a Lei nº 13.415/2017

Após a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, foram realizadas 11 (onze) audiências públicas no período de outubro/2016 a fevereiro/2017 visando discutir e analisar o seu conteúdo, antes de sua submissão aos plenários da Câmara dos Deputados e do Senado.

Enquanto tramitava no Congresso Nacional, a referida norma foi objeto de inúmeros conflitos em virtude da forma como foi imposta³⁷ e de seu conteúdo. Várias sessões foram marcadas por confusões, tumultos e protestos de estudantes e de parlamentares, chegando a ser suspensas. Enquanto o governo defendia uma reforma educacional por meio de medida provisória a fim de dar celeridade ao processo, os estudantes queriam que ela fosse debatida como projeto de lei, cujo prazo de tramitação maior, permitiria um debate mais amplo com tempo hábil para a construção de consensos.

³⁷ Segundo Arelaro (2017, p.11), nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física.

Embora o art. 62 da Constituição Federal de 1988 exija os requisitos de relevância e urgência para a edição de medidas provisórias pelo chefe do Executivo Federal, a reforma do ensino médio, mesmo não apresentando tais critérios, seguiu tramitando por esse instrumento legal até ser convertida na Lei 13.415/2017.

Desta forma, destaca-se a forma autoritária como esta política foi instituída, desconsiderando a necessidade de uma discussão minimamente legítima e consistente com a sociedade, sobretudo com os profissionais da educação e estudantes, principais atingidos pela medida.

Nesse contexto, é oportuno ressaltar que todas as medidas implementadas pelo governo de Michel Temer foram destituídas de apoio popular; inclusive aquelas que permitiram a participação da população por consultas eletrônicas, via internet.

A MP nº 746/2016 também foi questionada por seu conteúdo, pois ao dispor sobre o funcionamento, a estrutura e o currículo do ensino médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a partir da ampliação da carga horária mínima anual, progressivamente, para 1.400 horas (§ único, art. 24 da LDB), possibilitando, em tese, a concretização da escola integral.

Entretanto, a referida medida provisória não levou em consideração como a alteração da carga horária poderia afetar a realidade de milhares de jovens³⁸ brasileiros. Se considerarmos a situação dos estudantes menores de 18 anos³⁹ que estudam e trabalham durante o dia, a ampliação da carga horária poderá fazer com que tenham que ‘optar’ por uma dessas duas atividades, o que poderia dificultar ou mesmo inviabilizar o ingresso ou a conclusão no ensino médio, conforme ressaltam Cardozo e Lima (2018). Além disso, a ampliação da carga horária do ensino médio só poderia ser concretizada no turno diurno, mostrando-se inconcebível no período noturno. A inclusão de jovens e adultos trabalhadores no projeto da escola integral exige, portanto, alternativas diferenciadas, não previstas pela reforma. Dessa forma, a MP nº 746 desconsiderou as especificidades do público do ensino

³⁸ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) divulgados em 18/05/2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, 13,3% dos jovens com idade entre 15 a 29 anos estudavam e trabalhavam. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/cresce-o-numero-de-jovens-entre-15-e-29-anos-que-nao-estudam-nem-trabalham.ghtml>. Acesso em 23.set. 2018.

³⁹ Os jovens menores de 18 anos não constituem público do ensino médio noturno.

médio noturno, não antevendo estratégias de incluir estes estudantes na jornada em tempo integral.

Como resposta ao silenciamento da MP nº 746 em relação à oferta do ensino médio noturno, diversos segmentos educacionais com atuação em fóruns de educação, entidades científicas, sindicais e colegiados universitários mobilizaram-se através de notas de repúdio e manifestos para assegurar a permanência e o atendimento diferenciado para o ensino médio noturno, garantindo a formação de jovens e adultos trabalhadores, a exemplo do Fórum Nacional de Educação - FNE e da Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil - APROFFIB.

Em seu manifesto de repúdio, o FNE alertou para o fato da MP nº 467/2016 não mencionar o ensino médio noturno:

No texto não há nenhuma palavra sobre como garantir o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens que estudam e trabalham. Os sujeitos que necessitam estudar a noite não terão atendidas “suas especificidades etárias, socioculturais e relativas à experiência escolar” culminando por “destituir de sentido a escola para milhões de jovens, adultos e idosos” (FNE, 2016).

Em nota⁴⁰, a APROFFIB afirmou que a ausência do ensino noturno evidenciava o caráter excludente da reforma; ao negar às classes populares o acesso à educação.

[...] os estudantes das camadas populares e periféricas que trabalham no período diurno e estudam no período noturno serão obrigados a evadir-se da escola, pois não terão tempo disponível para cumprir com a nova carga horária exigida”. Para os que permanecerem na escola será ofertada uma formação mínima de mera alfabetização seguida de formação profissional de baixa qualidade ascendendo assim o velho dualismo na educação brasileira o que mostra “um verdadeiro crime contra os filhos dos trabalhadores que terão poucas oportunidades de ascenderem a uma formação mais ampla e especializada” (APROFFIB, 2016).

Durante a tramitação na Câmara, a MP 746 recebeu 20 emendas a respeito do ensino médio noturno; algumas das quais solicitavam o acréscimo da possibilidade de reconhecimento de especificidades para esse ‘segmento’, de modo a garantir a ‘oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando’, conforme defendida pelas emendas 81, 288, 229, 540; o que foi garantido pelo art. 24, § 2º da LDB/1996, com redação dada pela Lei nº 13.415/2017.

Outra mudança trazida pela MP 476 foi a alteração da estrutura curricular do ensino médio, conforme previsão do art. 36 da LDB/1996 transcrito abaixo:

⁴⁰ Disponível em: https://www.intersindicalcentral.com.br/carta-de-repudio-a-medida-provisoria-74616-da-reforma-do-ensino-medio/#.XWlpM_BKiG4. Acesso em 24. set. 2018

Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

Assim, ao invés de um currículo comum para todos, como definido na LDB/1996 e na primeira versão da BNCC, a nova disposição estabeleceu um currículo segmentado, composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional.

Com essa nova estrutura curricular, compreende-se que a MP nº 476 restabelece a dicotomia entre a formação geral humanística e a profissional; e entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional, rompendo com as diretrizes curriculares nacionais do ensino médio e da educação técnica profissional de 2012 que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos.

Com a redação dada pela MP nº 746, o §1º do art. 36 da LDB/1996 passou a possibilitar que os sistemas de ensino pudessem compor seus currículos com mais de uma das áreas previstas no caput. Por sua vez, o §3º desse dispositivo conferiu autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Neste sentido, compete às redes de ensino e escolas particulares a tarefa de construir seus currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Além dessas disposições, a medida provisória acrescentou ao art. 36 da LDB/1996 mais treze parágrafos, alterando profundamente a estrutura do ensino médio no Brasil. Dentre as principais modificações, destaca-se:

§6º: fixou o teto de 1.200 horas para a carga horária da BNCC no ensino médio, enquanto o § 7º determinou que a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 da LDB deverá estar integrada a BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§8º: determinou a oferta obrigatória de língua inglesa no ensino médio, facultando o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de cada sistema de ensino.

§9º: determinou a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio.

§10: facultou ao aluno cursar um segundo itinerário formativo após a conclusão do ensino médio, mediante disponibilidade de vagas na rede.

§11: composto por dois incisos, determinou que a oferta de formação técnica e profissional (inciso I), a critério dos sistemas de ensino, deverá considerar a experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias ou, quando aplicável, da legislação sobre aprendizagem profissional. Também possibilitou (inciso II) a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§15: autorizou o oferecimento do ensino médio por meio de módulos e de sistema de créditos ou disciplinas.

§16: possibilitou que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.

Por fim, o §17 determinou que “os sistemas de ensino podem reconhecer, através de regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação”. Entre essas formas estão incluídas a demonstração prática; a experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; as atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; os cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; os estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras e a educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Essas novas disposições previstas pela MP nº 746/2016 causaram revolta e descontentamento em pesquisadores e estudiosos da área da educação, docentes e discentes de escolas de ensino médio principalmente em virtude da supressão⁴¹ das disciplinas de Artes, Educação física, Filosofia e Sociologia do currículo do ensino médio.

A exclusão dessas disciplinas foi objeto da emenda 24, apresentada pelo deputado André Figueiredo (PDT) no plenário da Câmara dos Deputados durante a discussão do Projeto

⁴¹ Enquanto as disciplinas de Filosofia e Sociologia restaram excluídas do texto da MP 476/2016, as disciplinas artes e educação física ficaram previstas, como componentes curriculares obrigatórios, apenas para a educação infantil e ensino fundamental.

de Lei de Conversão - PLV, o qual propunha a obrigatoriedade de estudos e práticas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, cujos conteúdos fossem diluídos em outras disciplinas; sendo aprovada com 324 votos dos 330 deputados presentes à sessão.

Inúmeras entidades educacionais repudiaram a proposta de exclusão dessas disciplinas, a exemplo da ANFOPE, CNTE, FNE, ABECS, ABH, APROFFIP, dentre outras, pois tal medida repercutiria negativamente na formação dos estudantes.

Para a ANFOPE (2016), “a exclusão das disciplinas compromete a formação que por lei deveria ser integral comprometendo, assim, o desenvolvimento pleno baseados em princípios éticos e políticos que resultem em sua emancipação”.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), a reforma esvazia e empobrece o currículo ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais (a exemplo de artes, educação física, filosofia e sociologia) para a formação dos estudantes.

Para o Fórum Nacional de Educação (2016):

[...] a reforma “dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação. (FNE, 2016, p.2)

A Associação Brasileira de Ciências Sociais - ABECS também criticou a retirada das disciplinas de Sociologia e Filosofia do currículo do ensino médio, por considerá-las “áreas científicas fundamentais para a formação dos jovens. Para ela, essa exclusão “ignora a produção científica e o debate especializado feito há duas décadas no Brasil, com o campo internacional que existe na área de sociologia há mais de meio século” (ABECS, 2016). A entidade adverte que a substituição dessas disciplinas por ‘conteúdos e práticas’ poderá provocar o seu desaparecimento das escolas, ficando diluídas no interior dos demais componentes curriculares.

A Associação Brasileira de Hispanistas - ABH⁴² publicou manifesto de repúdio à MP nº 746, criticando a redução das disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Línguas Estrangeiras e ressaltando que “um currículo centralizado nas disciplinas de português e matemática reflete uma visão de educação restritiva, positivista e não inclusiva” (ABH, 2016).

⁴² Disponível em http://www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-repúdio-à-Medida-Provisória-N-746_ABH.pdf. Acesso em 05.ago.2019

Em nota de repúdio, a Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB) alertou para o fato de que:

A reforma elimina a obrigatoriedade de componentes curriculares filosóficos e científicos e desconsidera dimensões essenciais para a formação humana, fechando as portas para a ainda não realizada produção universalizada do conhecimento em nosso país (APROFFIB, 2016).

Segundo essa entidade, o ensino da filosofia, da sociologia e dos demais componentes das ciências humanas são necessárias para a formação de espíritos livres e reflexivos, capazes de pensar e agir diante dos desafios da vida contemporânea. A entidade alerta que “é um erro pedagógico imaginar que se possa melhor aprender matemática e português sem exercitar o raciocínio lógico, as habilidades linguísticas e conceituais, que são desenvolvidas em todas as outras disciplinas” (APROFFIB, 2016).

Destaca-se ainda o posicionamento do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES:

A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual. **A MP 746/2016, no conjunto, demonstra o objetivo maior da política educacional para o ensino médio a ser ofertado aos filhos dos/as trabalhadores/as, que é a preparação unilateral e linear para o mercado de trabalho, subtraindo desses jovens o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão,** incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo (ANDES, 2016) (grifos nossos).

Dessa forma, de acordo com o ANDES, os verdadeiros fins da reforma consistem em ofertar uma formação unilateral e linear aos filhos dos trabalhadores de modo a prepará-los para o mercado de trabalho, retirando destes o direito a uma formação universal; diferentemente da “formação integral” apregoada pela MP 746/2016.

Fica evidente que a exclusão das disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia do currículo obrigatório do ensino médio não combina com o modelo de escola integral, pois parte significativa do desenvolvimento educacional, social, cognitivo e afetivo dos estudantes não estaria contemplada. Segundo análise da CNTE⁴³, trata-se de um

⁴³ Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 24. jul. 2019.

“mecanismo voltado à massificação de competências e habilidades de um currículo mínimo direcionado aos testes padronizados em âmbito nacional e internacional, focado nos interesses do capital” .

Neste sentido, pode-se afirmar que um dos objetivos da reforma é reduzir o conhecimento obrigatório dos estudantes do ensino médio público às disciplinas de língua portuguesa e matemática, de forma a melhorar os resultados nas avaliações em larga escala tais como IDEB/PISA, e capacitá-los como mão de obra barata para o mercado de trabalho.

Ademais, as críticas com relação ao art. 36 da MP 746 também foram motivadas pela instituição dos itinerários formativos.

A proposta dos itinerários formativos foi sustentada pelo governo sob o argumento de que, o ensino médio, possuindo muitas disciplinas⁴⁴, não era atrativo para os jovens, “tornando-se viável o agrupamento das disciplinas em cursos diversos, para que os estudantes pudessem escolher, após terem cursado parte do núcleo comum” (CUNHA, 2017, p. 378 e 379).

Do outro lado, representantes de movimentos sociais, entidades acadêmicas e/ou político-organizativas ou pessoas ligadas à esfera pública da área da educação manifestaram-se contrários à essa medida, a exemplo do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio que, em manifesto, afirmou que:

[...] a organização com ênfases de escolha para uma ou outra área contraria tanto a Constituição Federal quanto a LDB, que asseguram o desenvolvimento pleno do educando e a formação comum como direito; e, como forma de contextualização, pode-se dizer que **a proposta de ênfases significa a privação do direito de acesso ao conhecimento, às formas de produção da ciência, às implicações éticas, políticas, estéticas**, de suma relevância num - momento histórico em que as fusões de campos disciplinares rompem velhas hierarquias e fragmentações! (ANPED, 2016, p. 1, grifos nossos).

Nesse mesmo sentido, Ferreti e Silva (2017) asseveram que:

Da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios (...) existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes - Daniel Cara, Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A nossa experiência de Ensino Médio integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a

⁴⁴ Disponível em : <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 24. jul. 2019.

arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla - Adilson Cesar de Araujo, Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais.

A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público - Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. (...) Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas (...) em como vamos valorizar os profissionais da educação. **O que está colocado na medida provisória é desresponsabilizar o Estado. (...) Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização** - Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Quando reduzo a formação básica comum à metade do currículo, estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica - Monica Ribeiro da Silva, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 395 e 396, grifos nossos).

Sandri (2017, p.5) considera que a organização por itinerários formativos na atual reforma parte do mesmo princípio curricular de organização da ‘formação por ramos’ da Reforma Capanema de 1940 e, desta forma, fragmenta o processo de formação do jovem e não possibilita o acesso ao conhecimento de todas as áreas da ciência.

Nesta organização curricular, os conhecimentos e saberes são tratados de forma isolada e desconexa, perpetuando uma tradição que dicotomiza a capacitação técnica e a formação humana.

Outra medida bastante criticada foi a permissão de contratação de docentes pelo ‘notório saber’, incluída pela reforma no art. 61 da LDB/1996, por flexibilizar a habilitação profissional dos trabalhadores em educação. De acordo com o CNTE⁴⁵:

[...] trata-se de mais uma cunha cravada nos direitos conquistados pelos trabalhadores em educação, lamentavelmente amparada no projeto de privatização das escolas públicas e de terceirização de seus profissionais por meio de Organizações Sociais de direito privado” (CNTE, 2016).

A proposta de inclusão do notório saber recebeu 44 emendas, a maioria, supressivas. No entanto, nenhuma delas foi aprovada, de modo que a medida tramitou sem nenhuma modificação. Após aprovação no Senado, o PLV 3134/2016 aceitou a emenda 509, do Deputado Izalci Lucas (PSDB), institucionalizando uma regra de exceção: a capacitação pedagógica complementar de bacharéis de diversas áreas para atuar na função docente. Dessa forma, a complementação pedagógica, ao lado do reconhecimento do notório saber, foi incluída pela Lei nº 13.415/2017 no artigo 61 da LDB, abaixo transcrito.

⁴⁵ Disponível em <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 24. abr. 2019.

IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, o CNTE e o ANDES se posicionaram contrários à contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência. Segundo a ANFOPE⁴⁶ (2016), essa iniciativa, além de desvalorizar a formação dos profissionais da educação, gera desqualificação e desprofissionalização dos professores, conforme manifesto publicado à época.

A ANFOPE repudia o ataque frontal empreendido à formação e à valorização dos profissionais da educação, uma vez que a MP, ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que tenham alegado “notório saber”, reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério (ANFOPE, 2016).

Conforme demonstrado no decorrer do texto, a MP 746/2016 foi objeto de inúmeras críticas, tendo recebido durante tramitação no Congresso Nacional 568 emendas, das quais 148 foram aceitas parcial ou totalmente para compor a nova Lei. Com base no Relatório da Comissão Mista, a referida norma foi aprovada no plenário da Câmara dos Deputados em 13.12.2016, seguindo para o Senado, onde foi aprovada no dia 08.02.2017, na forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 3.134/2017.

O PLV nº 3.134/2017 foi sancionado pelo presidente Michel Temer no dia 16.12.2017, convertendo-se na Lei nº 13.415/2017, materializando a Contrarreforma do Ensino Médio, também denominada de “Novo Ensino Médio”.

Araújo (2019) nos esclarece a respeito da amplitude dessa política, ao afirmar que:

Por alterar um conjunto de leis, trata-se de “profunda reforma na educação básica nacional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino” (ARAÚJO, 2019, p. 55).

Após a análise do processo de contextualização e regulamentação da contrarreforma do ensino médio, enfatiza-se que, ainda que tenha sido possível alterar alguns aspectos do seu

⁴⁶ Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf Acesso em 13.jul. 2019.

conteúdo durante sua tramitação no Congresso Nacional, trata-se de uma proposta autoritária imposta pelo Executivo e não legitimada pelo debate popular; fato que poderá repercutir na implementação das mudanças propostas.

Neste sentido, é oportuno destacar que o referido processo afrontou a meta 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que prevê a gestão democrática da educação, com efetiva consulta pública à comunidade escolar; e, especificamente, a estratégia 19.6 que determina o incentivo a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos pedagógicos e currículos escolares.

3.2. PRINCIPAIS ALTERAÇÕES IMPLEMENTADAS PELA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Lei nº 13.415/2017 regulamentou a quase totalidade das disposições relativas à MP 746/2016. Entretanto, seu texto apresenta algumas inovações, em decorrência dos acréscimos e modificações sofridos pela medida provisória durante o seu processo de tramitação.

Desta forma, ao se confrontar a redação da MP nº 746 com a redação final da LDB/1996 dada pela Lei nº 13.415/17, pode-se afirmar que as principais medidas implementadas pela atual contrarreforma do ensino médio foram a flexibilização do currículo do ensino médio e a instituição das escolas de ensino médio em tempo integral, o que será objeto de análise na seção a seguir.

3.2.1. Reestruturação do Currículo Escolar do Ensino Médio

Sob a justificativa de oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma organização curricular flexível para o ensino médio, conforme dispõe o art. 36 da LDB/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Com esta disposição, os currículos do ensino médio passam a ser compostos por uma parte comum, que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e outra, flexível, composta pelos itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes. Substituiu-se um modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado, conforme aponta Araújo (2019).

Substituiu-se a diretriz única de que deveriam ser consideradas, na organização do Ensino Médio, “a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” e em seu lugar foram criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade (ARAÚJO, 2019, p.59-60).

A elaboração da BNCC está prevista no Art. 20 da CF/1988, no artigo 9º, inc. IV da LDB/1996 e na estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Especificamente, a Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC-EM) foi regulamentada pela Resolução nº 04 de 17.12.2018, constituindo -se :

§1. Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2018).

A carga horária da BNCC-EM havia sido delimitada pela MP nº 746/16 em até 1.200 horas; contudo, devido às críticas de que era insuficiente para ministrar todo o conteúdo básico comum, teve um aumento na tramitação do PLV 34/2016 de 600 horas, passando para até 1.800 horas, conforme disposto no § 5º do Art. 35-A da LDB/1996.

Assim, foram reservadas até 1.800 horas para o conteúdo comum e obrigatório da BNCC nos três anos de ensino médio, o que corresponde a 60% do total; as demais horas correspondem à parte diversificada e flexível do currículo, composta pelos itinerários formativos e serão preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola (art. 35-A, §1º e §5º da LDB).

Ao fixar o teto de 1800 horas para a carga horária destinada ao conteúdo comum, a Lei nº 13.415 deixou abertura para que os sistemas de ensino destinem o número de horas que julgarem necessárias à BNCC, desde que obedecido esse limite máximo. Nesse sentido

questiona-se: Será que essa carga horária é suficiente para o estudo das noções básicas e gerais das diversas áreas do conhecimento, a fim de se alcançar uma formação integral?

De acordo com o art. 35-A da LDB/1996, a BNCC definirá os direitos e objetivos de aprendizagem nas áreas de Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que cada uma delas está estruturada em competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas e aprofundadas ao longo do Ensino Médio.

Nesse sentido, uma das críticas que se faz a BNCC é que ela só enumera as competências e habilidades comuns, e não os conteúdos, que ficaram a cargo da decisão dos estados. Ocorre que, sem conteúdos, não há como se promover o desenvolvimento de habilidades nem dos alunos demonstrarem competências.

Nesse documento, competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, a atual reforma do ensino médio está estruturada tomando-se como referência a ‘pedagogia das competências’, proposta curricular da década de 1990 e que agora é retomada sob o discurso de que é necessário adequar a escola às mudanças do “mundo do trabalho”, associadas a inovações de caráter tecnológico e organizacional. Silva (2018, p.11) chama a atenção para o fato de que embora a BNCC faça menção a uma formação para a autonomia e respeito à diversidade cultural, “prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação”.

Quanto ao conteúdo comum da BNCC nos três anos de ensino médio, a Lei nº 13.415/2017 prevê expressamente apenas a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática, conforme redação do § 3º do art. 35-A da LDB/1996.

É importante ressaltar que, ao priorizar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares, a atual reforma vai de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio anteriores (Resolução CNE/CBE n. 2/2012), que prevê em seu Art. 12 que o currículo do Ensino Médio deve:

- I - garantir ações que promovam:
 - a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
 - b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
 - c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

- II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
 - a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2012).

Com a regulamentação da Lei nº 13.415/2017, as disciplinas de Artes e Educação Física voltaram a ser obrigatórias no currículo do ensino médio e, juntamente com Sociologia e Filosofia, foram incluídas na BNCC como “estudos e práticas”, conforme redação do Art. 35-A, § 2º da LDB/1996, ficando diluídas no interior da base curricular, o que não garantirá a obrigatoriedade de sua oferta nos três anos do ensino médio, caracterizando o “caráter líquido do Novo Ensino Médio” (SILVA, 2017).

Outra medida proposta pela Lei nº 13.415/2017 foi a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental; retirando-se a opção de escolha pela comunidade escolar de qual língua estrangeira poderia ser ofertada. No entanto, a LDB/1996 prevê a oferta de outros idiomas, em caráter opcional, preferencialmente o espanhol, conforme se depreende do § 4º do art. 35-A:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Ao retirar da comunidade escolar o direito de escolha do idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas, a medida contraria o próprio espírito de flexibilidade curricular da Lei nº 13.415/17 e da LDB/1996. Além disso, a obrigatoriedade da oferta da língua inglesa poderá agravar ainda mais o cenário de déficit no sistema educacional público, especialmente pela carência de formação docente nas localidades mais distantes do país.

É oportuno também ressaltar que, apesar da importância do inglês no cenário internacional, essa opção legislativa desconsidera o contexto cultural latino-americano, ao qual o estado brasileiro está mais ligado, inclusive em virtude da intencionalidade prevista no § único do Art. 4º, da CF/1988 que indica que o Brasil buscará maior “integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Assim, com a proposta do ‘Novo Ensino Médio’, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio serão a Língua Portuguesa, a Matemática e o Inglês, indicando, segundo Gonçalves (2017), um viés de preparação dos estudantes para a realização de provas

de desempenho e melhoria dos indicadores nacionais de qualidade da educação, atribuindo ao currículo um cunho preparatório, imediatista e pragmático. A BNCC-EM, na medida que torna obrigatório apenas essas disciplinas, deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica de fragilização do ensino, implícita na Lei nº 13.415/2017, conforme ressalta o documento do FDE/CONIF (2018).

Conforme já ressaltado, os currículos do “Novo Ensino Médio” serão compostos por uma parte comum (formação geral básica), tendo como foco os conhecimentos previstos na BNCC e outra, flexível, constituída pelos itinerários formativos, indissociavelmente.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. De acordo com a BNCC-EM (BRASIL, 2018, p. 471), eles são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de ‘escolha’ aos estudantes, consistindo, dessa forma, na principal estratégia utilizada pela Lei nº 13.415/2017 para promover o protagonismo juvenil.

Os itinerários formativos terão carga horária de até 1.200 horas e serão organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. Também podem mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados; conforme os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Os itinerários terão quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Destaca-se, no texto da Lei nº 13.415/17, a possibilidade dos sistemas de ensino comporem o itinerário formativo integrado, a partir da integração entre componentes da BNCC e os itinerários formativos (art. 36, § 3º).

À primeira vista, o dispositivo sugere a manutenção da forma integrada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM. Entretanto, como o texto legal é caracterizado pela dubiedade, há que se fazer uma interpretação sistêmica, levando-se em conta o seu texto como um todo a fim de buscar as intenções do legislador. Ferretti (2018) menciona dois pontos que devem ser considerados dentro dessa análise: 1º) a lei não determina que os sistemas de ensino adotem o itinerário integrado, apenas abre essa possibilidade; 2º) há necessidade de se entender o que a lei entende por ‘integração’ e ‘educação integral’, pois

esses termos aparecem inúmeras vezes nos textos da proposta com sentidos diversos. Segundo o autor

Na perspectiva da atual redação da LDB, a forma integrada refere-se àquela constante do Decreto 5154/2004, que lhe deu origem, o que restabeleceria a possibilidade da formação unitária e politécnica. Cabe ressaltar que embora o referido decreto tenha enfatizado a integração entre a formação de caráter geral (atribuição precípua do ensino médio) e à formação profissional técnica do mesmo nível [...] a formação unitária não deve ser entendida tão somente nessa perspectiva, conforme assinalado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Em outros termos, a perspectiva da formação unitária tendo por base a concepção ontológica do trabalho e este como princípio educativo pode e deve ser posta em prática mesmo que a escola ofereça apenas o ensino médio regular. (FERRETTI, 2018, p.266)

Conforme aponta Ferretti, essa interpretação do termo ‘integração’ não se harmoniza com a Lei nº 13.415/2017 que, ao instituir os itinerários formativos, separa formação geral da formação técnica profissional. Assim, a estrutura curricular proposta pela reforma, a forma como concebe o conhecimento, a pouca importância que atribui aos saberes escolares (e a relação entre eles) na formação dos estudantes etc. são elementos que evidenciam que existe uma grande discrepância entre a integração instituída pelo decreto 5154/2004 e a introduzida nessa nova legislação, de forma que fica um tanto difícil conceber o itinerário formativo integrado.

Entretanto, alguns autores, como Costa e Coutinho (2018) veem no itinerário integrado a possibilidade de manutenção do ensino técnico integrado, tanto nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, quanto na rede estadual e privada.

A Lei nº 13.415/2017 também possibilita que o aluno concluinte do ensino médio possa cursar mais de um itinerário, de forma concomitante ou sequencial, caso haja vaga (art. 36, § 5º). Porém, dadas as poucas possibilidades dos sistemas de ensino da maioria dos estados, entende-se que as escolas acabaram ofertando um único itinerário formativo, aquele que, ao mesmo tempo, tenha os menores custos e corresponda às qualificações dos professores da rede.

O texto da reforma do ensino médio traz ainda a possibilidade de escolha pelos estudantes da área de conhecimento ou de atuação profissional, ao dispor no §12 do Art. 36, que “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”.

Apesar da redação da Lei nº 13.415/2017 levar ao equivocado entendimento de que a escolha é realizada pelos estudante, e das propagandas oficiais reafirmarem essa ideia, Costa e Coutinho (2018, p. 16) consideram a possibilidade de escolha um engodo, porque não foi

oferecido às escolas públicas, sobretudo as estaduais, o investimento necessário para a oferta de todos os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do itinerário formativo pelos estudantes irá depender, sobretudo, das condições da escola em ofertá-los.

De acordo com Frigotto e Motta (2017), essa escolha:

[...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de “livre escolha”, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infraestruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento (2017, 368).

Por fim, é importante destacar os efeitos danosos da possibilidade de ‘escolha’ dos itinerários formativos sobre o processo formativo dos estudantes, sobretudo os da rede pública, que tem a escola como principal (ou único) meio de acesso ao conhecimento e a cultura. De acordo com Cardozo e Lima (2018)

[...] as escolhas restritas das opções formativas irão privar os alunos ao acesso do conhecimento científico que, no atual contexto prima pela interdisciplinaridade (articulação entre duas ou mais áreas do conhecimento) ou transdisciplinaridade (unidade de todas as áreas do conhecimento) e questiona as hierarquias e fragmentações da ciência, aspectos que as DCNEM aprovadas em 2012 buscaram enfrentar, ao proporem a articulação da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM.” (CARDOZO; LIMA, 2018. p.13)

Costa e Coutinho (2018) ressaltam que a organização do currículo por meio de itinerários formativos engessa a possibilidade da superação entre as fronteiras do conhecimento, haja vista que a organização curricular se limita a escolhas por itinerários desconexos e solitários.

No que tange ao itinerário formação técnico-profissional, a Lei nº 13.415/2017 possibilita ao estudante a oportunidade de fazer um curso técnico e/ou cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC’s), que têm duração menor e certificam como qualificação para o trabalho. Dessa forma, os alunos matriculados no ensino médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de FIC’s ou até mesmo um conjunto de FIC articuladas entre si.

As novas Diretrizes Curriculares (2018) estabelecem, no parágrafo 6º do artigo 15, que os cursos FIC ofertados precisam estar “articulados” entre si, ou seja, precisam compor a mesma grande área tendo como referência os catálogos nacionais de cursos de educação profissional publicados pelo MEC.

Compreende-se que a oferta de cursos FIC no currículo do ensino médio reflete uma concepção de formação restrita, voltada exclusivamente para o “saber fazer”.

A Lei nº 13.415/2017 acrescentou, ao Art. 36 da LDB/1996, disposições específicas sobre o itinerário formação técnica e profissional, dentre as quais, destacam-se:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

A partir da análise dos referidos dispositivos, constata-se que a lei atual possibilitou que, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e a oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições escolares ou estabelecimentos empresariais⁴⁷.

Inferre-se também que as ‘vivências práticas de trabalho’ no setor produtivo deverão ser regulamentadas pela lei de estágios, considerando-se que a inexistência de vínculos empregatícios é bastante vantajosa para as empresas.

Ademais, conforme já ressaltado, o itinerário formação técnico e profissional poderá ser realizado através de cursos técnicos (habilitação profissional técnica de nível médio) ou com a "concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade" (BRASIL, 2017), através de cursos de qualificação profissional técnica de nível médio.

De acordo com Gonçalves (2017), ao flexibilizar o currículo, estabelecendo a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, a reforma abriu espaços para a atuação de empresas privadas de ensino profissional no ensino público. A referida autora destaca os interesses econômicos que respaldaram a reforma do ensino médio, ao

⁴⁷ Para garantir a oferta do itinerário formação técnica profissional através de parcerias do setor público com o setor privado, a Lei nº 13.415/2017, por meio do Art. 36 da LDB/1996, alterou a Lei nº 11494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

afirmar que os seus principais defensores “[...] são os grupos de empresários que têm seus interesses contemplados na proposta do governo” (GONÇALVES, 2017, p. 142-143).

Araújo (2019, p.55-56) identifica como principais interlocutores da reforma o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, que defende flexibilizar a contratação de professores licenciados, e o Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a formação das personalidades produtivas e estimular o mercado de serviços educacionais para uma atuação cada vez maior nessa etapa da Educação Básica.

Freitas (2018), por sua vez, chama esses ‘interlocutores’ de reformas educacionais baseadas nos princípios de mercado de ‘reformadores empresariais da educação’: políticos, mídia, empresários, empresas, pesquisadores, institutos e fundações privadas que defendem que os modelos de gestão de empresa devem ser aplicados à escola, de modo que se tornem mais eficientes e eficazes, melhorando sua qualidade.

O depoimento do ‘gestor estadual’, um dos sujeitos da pesquisa, demonstra a participação dessas instituições na reforma:

No início desse governo, houve uma desarticulação muito forte por parte do MEC. Confusões internas... **Com a desarticulação do MEC, essas instituições avançaram ainda mais.** Os estados precisam dessas instituições e elas estão espalhadas pelo Brasil. **No Maranhão, temos Itaú, ICE, Sonho Grande.** Tudo de graça. É preciso ter um equilíbrio. **As instituições são importantes, mas não podem ser formuladoras da política pública.** Há um interesse meio difuso entre o público e o privado. É necessário equilibrar essas forças. O MEC não pode perder o poder de formulação da agenda pública. **Então, nós observamos, os elementos do modelo pedagógico dessas instituições no novo ensino médio**”. Então, o novo ensino médio, contém educação profissional, protagonismo juvenil, projeto de vida. Essas instituições já vem algum tempo estudando e pensando a educação para o Brasil para colocar no currículo. Então, esse currículo está posto! Esse currículo estava sendo previsto para o novo ensino médio. Assim, essas instituições atuaram de forma muito forte no novo ensino médio, é preciso ter equilíbrio.

Por meio deste depoimento, percebe-se a ingerência de instituições privadas na formulação da política educacional maranhense; especificamente, na implementação do novo ensino médio, prestando assessoria técnico pedagógica e, deste modo, influenciando o projeto educativo a ser desenvolvido.

A Lei nº13.415 também estabeleceu a possibilidade dos sistemas de ensino reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de educação a distância de notório reconhecimento, conforme §11 do Art. 36 da LDB/1996, que dispõe

§11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Assim, a lei atual prevê o uso da educação a distância para a oferta do ensino médio, estabelecendo como exigência o notório reconhecimento das instituições, o que ensejou a aprovação do Decreto nº 9.057/2017, tendo como objetivo regulamentar a oferta de cursos na modalidade à distância na educação básica.

A partir de então, passou a vigorar a possibilidade de oferta de 40% da carga horária de formação no ensino médio à distância, contribuindo para a precarização das condições estruturais e pedagógicas desta etapa de ensino e para a desqualificação da formação dos estudantes da rede pública de ensino.

Cabe ressaltar que o estabelecimento de convênios com instituições de ensino a distância também abre precedentes para o setor privado assumir a oferta do ensino médio para os alunos da escola pública.

A Lei nº 13.415/2017 também inovou negativamente ao instituir no Art. 61 da LDB/1996 duas novas categorias de profissionais da educação básica, a saber: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para atuar, exclusivamente na formação técnica e profissional, ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada e; b) profissionais graduados com complementação pedagógica.

Ocorre que a previsão de profissional com notório saber para lecionar na educação profissional e técnica afronta a meta 15 do Plano Nacional de Educação, que exige de todos os professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Apesar do PNE preceituar que na formação docente para educação profissional se valorize a experiência prática, impõe a sua realização por meio da oferta de cursos voltados à complementação e a certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (estratégia 15.13). Desse modo, a prática não é considerada, pelo PNE, um requisito suficiente, mas complementar para o exercício da docência especificamente na educação profissional.

A Lei nº 13.415, no entanto, permite que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação que comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. Ressalta-se que

as diretrizes utilizadas para a comprovação desses saberes não foram estabelecidas pela referida lei.

Neste sentido, considera-se que a abertura à profissionais sem formação específica para atuar na docência dos conteúdos escolares da parte profissionalizante apenas com notório saber desconsidera toda a luta sobre a necessidade de se implantar políticas de governo para que a docência seja exercida por profissionais devidamente formados para tal.

A complementação pedagógica, por sua vez, está em consonância com o art. 14 da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que prevê cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, porém apenas em caráter emergencial e provisório, ressalva que não foi feita pela Lei 13.415/2017 .

Por fim, cabe destacar que a atual legislação do ensino médio manteve a disposição da MP nº 467/16, definindo, no art. 62, § 8º da LDB/1996, a BNCC-EM como referência para os cursos de formação de professores.

Diante do exposto, evidencia-se que a flexibilização curricular tal como proposta pela atual reforma resultará na dicotomização entre a educação profissional e as trajetórias formativas em linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas, reforçando a ideia de separação entre teoria e prática e fortalecendo o histórico dualismo educacional. Nesse sentido, a reforma em análise rompe com as DCNs (2012), que defendem a integração dos currículos escolares de base geral e profissionalizante.

Araújo (2019) critica essa estratégia de flexibilização curricular, alegando que ela, ao separar os estudantes em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofunda as desigualdades, além de promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas.

Compreende-se que a reforma ao instituir processos de formação diferenciados, consolida a desigualdade.

Dessa forma, apesar da argumentação do governo federal de que essa medida buscaria atender aos projetos de vida dos jovens, ao proporcionar uma organização curricular que admite vários percursos, o itinerário cursado poderá reduzir as chances de ingresso em cursos universitários de áreas diferentes daquela cursada pelo aluno no ensino médio, limitando ou dificultando possíveis redirecionamentos nos estudos ou na carreira profissional.

Para Araújo (2019) ao invés de democratizar o acesso à escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, a medida visa propor itinerários que reproduzam a força de trabalho diversamente, conforme as exigências da divisão social-técnica do trabalho, nos seus diferentes cargos e empregos.

Ademais, é necessário considerar os limites da infraestrutura das escolas, em termos de material, equipamentos e docentes. Como é sabido, a estrutura física dos estabelecimentos públicos de ensino médio, em sua maioria, não possuem condições adequadas, tais como bibliotecas com diversificados e atraentes acervos, adequadas salas de informática, com expressivo número de computadores com acessos à internet através de banda larga e laboratórios de Física, Química e Biologia equipados com artefatos pertinentes; de modo que é difícil imaginar que tenham condições de implantar as alterações propostas no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerado as diferenças de condições para implementação dos itinerários formativos em cada região, teremos dois projetos de educação: “em regiões pobres itinerários reduzidos; enquanto que em regiões ricas uma oferta ampla e diversificada”, conforme destaca Darc⁴⁸ (2019), Diretora Executiva da CNTE e coordenadora da Secretaria de Política Educacional – Sinpro-DF.

Nesse sentido, compreende-se que, diferentemente da ideia de formação humana integral apregoada pela atual reforma, o currículo do 'novo ensino médio' ensejará uma formação pragmática e reducionista voltada para adaptação dos jovens das classes trabalhadoras às demandas do mercado.

3.2.2. Instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

O art. 24, § 1º da LDB/1996, com a redação dada pela Lei nº 13.415, regulamentou que a carga horária anual do ensino médio deverá ser progressivamente ampliada de 800 para 1.400 horas; e que os sistemas de ensino devem oferecer pelo menos 1.000 horas (5 horas diárias) no prazo máximo de 5 anos, a partir de 02 de março de 2017. Segundo Ferreti e Silva (2017, p.12), essas “cinco horas diárias foi a forma encontrada de aumentar a jornada escolar sem ampliar investimentos”.

Ressalta-se entretanto que, a ampliação da jornada escolar proposta pela legislação atual se relaciona com a meta 6 do PNE (2014-2024) que estabelece a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas que atenda a pelo menos 25% dos

⁴⁸ OS PERIGOS DA BNCC E DAS DIRETRIZES CURRICULARES ARTICULADAS À REFORMA DO ENSINO MÉDIO. ACESSO EM: 26/08/202019. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/os-perigos-da-bncc-e-das-diretrizes-curriculares-articuladas-a-reforma-do-ensino-medio/>

alunos da educação básica. Instituiu-se, dessa forma, a política de fomento às escolas em tempo integral, conforme redação do Art. 13 da Lei nº 13.415/2017

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;

II - metas quantitativas;

III - cronograma de execução físico-financeira;

IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

É importante ressaltar que, embora seja denominada política de fomento, trata-se de um programa instituído pela Portaria⁴⁹ nº 1.145 de 10 de outubro de 2016 que tem por objetivo apoiar a ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral (EMTI) nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal por meio da transferência de recursos da União às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação-SEE, os quais devem ser utilizados exclusivamente em despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino nas escolas participantes do programa.

Desse modo, o programa EMTI repassará recursos da União diretamente às secretarias que implementarem as escolas de tempo integral e adaptarem seus currículos às disposições da Lei nº 13.415/17. Diferentemente da norma anterior que previa o financiamento das escolas de tempo integral por um prazo de apenas 04 anos (§ único do art. 5º da MP nº 746), a legislação atual prevê o repasse desses recursos por um período de 10 (dez) anos.

Indaga-se se de fato ocorrerá o repasse desses recursos federais no decênio e sobre a manutenção dessa política após o fim do prazo de 10 anos. Outra preocupação que emergiu é a indefinição do valor a ser repassado às escolas, conforme se depreende do § 2º do artigo 28 da portaria 727/2017 que dispõe: “O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária”, deixando desse modo o valor indefinido.

É importante também destacar que, embora esteja previsto o repasse de verbas, o texto legal não dispõe sobre as alterações estruturais necessárias para atendimento em tempo integral, tais como: investimentos na infraestrutura física das escolas, formação de corpo docente, articulação com espaços educativos, produção de material didático, oferta de atividades transdisciplinares (estratégias 6.1 a 6.9 do PNE).

⁴⁹ No dia 13 de junho de 2017, o Ministério da Educação publicou a portaria nº 727, estabelecendo novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa, em conformidade com a Lei 13.415/2017.

A adesão ao programa EMTI está condicionada à assinatura de um Termo de Compromisso e à elaboração de um Plano de Implementação a ser submetido a um Comitê Gestor do MEC. Assim, as Secretarias Estaduais de Educação - SEEs devem indicar um quantitativo de escolas aptas a receber os recursos mediante o atendimento dos critérios e obedecidos todos os procedimentos do programa. O anexo II das Portarias nº 1.145/2016 e nº 727/2017 designa o número mínimo garantido de escolas e de alunos por unidade federativa que participaram do referido programa.

No que tange às escolas que deverão ser selecionadas pelas Secretarias de Educação para receberem recursos provenientes do Programa EMTI, ambas as portarias recomendam que sejam escolas de ensino médio propedêutico; cuja carga horária semanal não ultrapasse 2.100 minutos (sete horas diárias) para mais de 50% dos alunos; que possuam infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo FNDE; sejam aquelas de maior porte e capacidade física e que se localizem em regiões de vulnerabilidade social, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano.

As escolas selecionadas para o referido programa serão submetidas a avaliações de processo e de resultado para que possam nele se manter. De acordo com o artigo 23 da Portaria nº 727/2017, a avaliação de processo considerará os seguintes critérios:

I - ter número mínimo de matrículas em tempo integral conforme estabelecido no § 1º do art. 8º a esta Portaria;

II - apresentar carga horária definida nos parágrafos 3º, 4º e 5º do art.12 a esta Portaria, conforme dados oficiais do Censo Escolar; e

III - alcançar condição de infraestrutura conforme requisitos do Anexo III e de acordo com o estabelecido no § 3º do art. 20 a esta Portaria.

§ 3º - A avaliação de processo das SEE no âmbito dos estados e do Distrito Federal será realizada até 31 de dezembro de cada ano, conforme critérios definidos no § 1º deste artigo.

§ 4º - A avaliação de processo das SEE no nível da escola será realizada anualmente, conforme critérios definidos no § 2º deste artigo, após a data de divulgação dos resultados de matrícula do Censo Escolar.

§ 5º - O MEC, por meio da SEB, poderá realizar visitas *in loco* para verificar a adequação das SEE e das escolas aos critérios da avaliação de processo de que trata este artigo (BRASIL, 2017).

A avaliação de desempenho será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, definidos nos §1º, 2º e 3º do artigo 24 da referida portaria como:

§ 1º - A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:

I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:

a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;

b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e

c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.

II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação, devem atingir:
 a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;
 b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
 c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.

§ 2º - A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB.

§ 3º - O Comitê, de que trata o art. 21 desta Portaria, deverá sugerir meta de proficiência a ser alcançada pelas escolas e SEE participantes do EMTI. (BRASIL, 2017).

No caso de não atingimento das metas previstas na avaliação de desempenho, a portaria nº 727 prevê algumas consequências punitivas para as escolas, gestores e Secretarias de Educação, conforme disposto nos arts. 25 a 27

Art. 25: O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.

Art. 26: As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras.

Art. 27: A SEE que tiver mais de 50% das escolas desligadas poderá ser desvinculada do Programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC (BRASIL, 2017).

A análise desses dispositivos evidencia que o Programa EMTI estabelece um sistema de controle e responsabilização baseado na meritocracia, ao prever o desligamentos das unidades escolares e secretarias que não cumprirem os resultados previstos na portaria.

Neste sentido, compreende-se que o referido programa adota uma visão gerencialista de educação, na qual concebe o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala como condição de qualidade do ensino e, por conseguinte, requisito para a manutenção destas no EMTI. É por esse motivo que Freitas (2016) o denomina ironicamente de ‘Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral’.

Freitas (2016, p.26) compreende que a implementação do EMTI trata-se de um estímulo à dedicação integral de preparação para as avaliações e “revela como o MEC pretende produzir a qualidade na educação brasileira: avaliando e punindo” (FREITAS, 2016, s/p). Ainda segundo o referido autor, a portaria n. 1.145/2016 deixa bastante evidente que a intenção do MEC com a proposta do Tempo Integral é ampliar o tempo de estudo, preparando os estudantes para as provas e exames com uma visão bastante reduzida de currículo na Educação Integral.

Embora o parágrafo único do art. 1º das portarias 1.145/16 e 727/2017 determina que a proposta pedagógica das escolas de EMTI tenha por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, questiona-se a concepção de educação presente na reforma, tendo em vista que a proposta de educação integral considera os estudantes em suas

multidimensões; contemplando uma formação humana voltada para todos os aspectos do desenvolvimento humano (MOLL, 2012).

A reforma do Ensino Médio, segundo Araújo (2019)

Apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e a diminuição das metas do PNE – Plano Nacional de Educação quanto ao atendimento das escolas de tempo integral. (Araújo, 2009, p. 58).

Araújo (2019) considera que a ‘educação integral’ nessa legislação apenas dissimula os verdadeiros fins da reforma: a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado.

Dessa forma, a reforma atual distorce a noção de Educação Integral, propondo tão somente a ampliação da jornada escolar diária para 7 (sete) horas, em um projeto de formação restrita e precarizada.

Com relação à realidade educacional maranhense no que diz respeito à adesão ao projeto, destaca-se que o programa de educação integral (PROEIN) foi instituído no Estado do Maranhão por intermédio da Lei nº 10.414, de 07 de março de 2016, a partir da transformação⁵⁰ gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação de Ensino Médio e da criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna⁵¹.

Com isso, o PROEIN instituiu os Centros de Educação Integral de Ensino Médio (Centros Educa Mais) e os Núcleos de Educação Integral de Ensino Médio como espaços de educação integral estruturados pedagógica e administrativamente para atender, em regime de tempo integral, os estudantes do Ensino Médio.

Ressalta-se que, além dos Centros Educa Mais, o Maranhão também desenvolve educação integral por meio dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do

⁵⁰ A Lei nº 10.414 de 7 de março de 2016 determinou que as unidades escolares do sistema estadual de ensino fossem transformadas, gradativamente, em Centros de Ensino em Tempo Integral (Centros Educa Mais), após passarem por uma reestruturação/ampliação, com instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, auditórios, cozinhas, refeitórios e bibliotecas.

⁵¹ O programa Escola Digna foi criado pela Lei nº 10.414, de 7 de março de 2016, constituindo-se como a macropolítica de educação da SEDUC e tem por finalidade promover ações voltadas para a qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, para a ampliação da gestão democrática das secretarias e das escolas, garantindo aos profissionais, estudantes e comunidade o direito de participação ativa no processo educativo e para o estabelecimento de um Pacto de colaboração com os municípios, visando que todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos possam ter, em todas as escolas maranhenses, sejam elas da Rede Estadual ou Municipal, o direito fundamental a uma escola de qualidade.

Maranhão (IEMAs), criados a partir de 2015 para ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio.

No ano de 2019 existiam 36 Centros Educa Mais, com previsão de implantação de mais 08 unidades em 2020, atingindo um total de 44 Centros. Uma outra tipologia de escola em tempo integral implantadas no Maranhão são as unidades plenas do IEMA, que contabilizavam 13 unidades em 2019, podendo chegar a 16 em 2020, contando com a conversão de dois Centros Educa Mais em IEMA.

4. A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE PÚBLICA MARANHENSE FRENTE À LEI Nº 13.415/2017

Esta seção tem por objetivo investigar o processo de implementação da atual reforma do ensino médio na rede de ensino pública do Estado do Maranhão para, a partir daí, identificar os possíveis efeitos sobre a proposta de Ensino Médio Integrado em curso nas instituições lócus da Investigação (IEMA, IFMA e COLUN/UFMA).

4.1. A implementação do Ensino Médio Integrado na rede de ensino pública do Estado do Maranhão

A primeira experiência com o ensino médio integrado no Estado do Maranhão ocorreu no ano de 2006, no governo de José Reinaldo Carneiro Tavares, momento em que a rede de ensino pública estadual, por meio da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) iniciou a implementação da Educação Profissional Integrada em 06 (seis) escolas da rede. Destas, quatro localizadas na capital de São Luís ofereciam os cursos técnicos de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Eletromecânica a 419 estudantes, e duas localizadas na zona rural ofertavam o curso técnico em Agropecuária a 112 estudantes da Casa Familiar Rural do município de Açailândia e do Centro de Formação Familiar por Alternância em Lago do Junco, conforme o quadro abaixo.

Quadro 01: Oferta de cursos de ensino médio integrado por centro de ensino/município/matricula.

Município	Centro de Ensino	Cursos	Matrícula
São Luís	----	Enfermagem	----
Açailândia	----	Gestão e Empreendedorismo	----
Lago do Junco	----	Turismo e Hospitalidade	----
----	----	Eletromecânica	----
----	----	Agropecuária	----
----	----	Agropecuária	----
Total - 03	06	06	531

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Maciel (2011).

Em 2007, a oferta de turmas desses cursos foi ampliada, passando a ser desenvolvida em duas turmas por escola em São Luís e uma turma em cada escola do interior. Além disso, ocorreu a implantação do curso técnico em Agropecuária na Escola Família Agrícola em Sucupira do Norte, atendendo 956 alunos.

O desenvolvimento da educação profissional integrada teve continuidade em 2010, com a oferta de matrículas para o curso Formação de Professores da Modalidade Normal em nível médio em 22 municípios maranhenses.

Maciel (2011) ressalta que a previsão de oferta desses cursos era baseada em questionários aplicados junto às escolas de bairros próximos de comunidades e de instituições públicas e privadas. Posteriormente, os alunos eram submetidos a um processo seletivo de caráter classificatório para o ingresso na 1ª série dos cursos integrados oferecidos nesses municípios.

Sobre o funcionamento desses cursos, Cardozo (2007) destaca que:

Nas escolas da Capital os curso têm a duração de 03 anos, sendo que a partir do 2º ano funcionam em tempo integral. O curso Técnico em Agropecuária funciona nos três turnos, considerando que foi organizado de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância, ou seja, mediante a combinação de atividades na escola e na comunidade. Nesse caso os alunos passaram 15 dias na escola em regime de internato e 15 dias na comunidade, realizando atividades de intercâmbio, observação, investigação e intervenção em projetos comunitários (CARDOZO, 2007).

Em 2016, o ensino médio integrado passou a ser implementado na esfera estadual maranhense pelo Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IEMA, criado no governo de Flávio Dino através da Lei nº 10.254/2015 e do Decreto nº 30.679/2015 visando ampliar a oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do Maranhão.

De acordo com o seu Regimento Interno Geral, o IEMA é uma Autarquia que tem como finalidade “ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades, sendo-lhe asseguradas as condições pedagógicas, administrativas e financeiras para a oferta de ensino médio técnico e outras modalidades de preparação para o trabalho” (Art. 3º), nas formas integrada, concomitante, subsequente e técnica, por meio da articulação entre formação geral e formação profissional.

Quando de sua criação em 02 de janeiro de 2015, o Instituto encontrava-se vinculado à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI); entretanto, em decorrência da Medida Provisória nº 291, de 22 de fevereiro de 2019, em março desse ano, o IEMA

passou a compor a estrutura da Secretária Adjunta de Educação Profissional, vinculando-se à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

O IEMA iniciou suas atividades de forma pioneira na cidade de São Luís no ano de 2016, com a oferta de cursos voltados para a Formação Geral - Acadêmico e os Cursos de Formação Profissional de Nível Médio, na forma concomitante de Programação e de Manutenção e Suporte em Informática (IEMA, 2016, p. 08).

Segundo depoimento da ‘técnica estadual’ que participou da pesquisa em 2019, além de São Luís, nesse mesmo ano, também foram desenvolvidos projetos pilotos de educação integrada nas cidades de Bacabeira e Pindaré-Mirim). Tais projetos receberam assessoria do Instituto de Corresponsabilidade (ICE) pela Educação e foram executados durante 3 anos. Além dessa instituição, o Instituto Sonho Grande e o Instituto de Qualidade da Educação (IQE) também forneceram apoio técnico para o desenvolvimento do modelo de gestão e pedagógico do IEMA, o que evidencia a ingerência de institutos privados na definição e organização da proposta pedagógica dessa instituição.

Ao longo do anos, o IEMA vem ampliando o número de unidades (plenas e vocacionais) e de cursos oferecidos, de modo que, em 2020, o Instituto registra 8.183 alunos.

De acordo com a ‘técnica estadual’, a matrícula do Instituto pode aumentar, haja vista que ainda se encontram em aberto as matrículas para as Unidades Plenas de São Vicente de Ferrer e Rio Anil, cujas aulas iniciarão somente em março/2020.

As unidades plenas se dedicam à oferta de Cursos Técnico em tempo integral na forma integrada e concomitante, distribuindo-se em 5 mesorregiões e 17 microrregiões no Estado do Maranhão, levando em consideração as unidades que estão em funcionamento, as que estão em construção e a que está para ser construída (Tuntum), conforme o quadro 02.

Quadro 02: Distribuição das Unidades Plenas do IEMA, segundo as Meso e Microrregiões Geográficas do Maranhão, programadas para o período 2019 – 2022.

Mesorregiões	Microrregiões	Unidades Plenas
Norte Maranhense	Litoral Ocidental maranhense	Cururupu
	Aglomeración Urbana de São Luís	Bacabeira Bacelar Portela Gonçalves Dias Itaqui-Bacanga Rio Anil São José de Ribamar São Luís-Centro

	Rosário	Axixá
	Lençóis Maranhenses	Tutóia
	Baixada Maranhense	Santa Helena São Vicente Férrer Vitória do Mearim
Oeste Maranhense	Gurupi	Carutapera
	Pindaré	Pindaré-Mirim Santa Inês Santa Luzia Santa Luzia do Paruá
	Imperatriz	Amarante do Maranhão
Centro Maranhense	Médio Mearim	São Mateus do Maranhão
	Alto Mearim e Grajaú	Tutum
	Presidente Dutra	Dom Pedro Presidente Dutra São Domingos do Maranhão
Leste Maranhense	Chapadinha	Brejo Chapadinha
	Codó	Coroatá
	Coelho Neto	Coelho Neto
	Caxias	Matões Timon
	Chapadas do Alto Itapecuru	Colinas
Sul Maranhense	Gerais de Balsas	Balsas

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base no PDI-IEMA (2019).

Dentre as unidades plenas previstas no quadro 02, somente 16 estão em funcionamento, oferecendo cursos técnicos concomitantes e integrados em 12 municípios maranhenses de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 03: Cursos oferecidos pelas unidades plenas do IEMA

UNIDADES PLENAS	CURSOS OFERECIDOS
Axixá	Guia de Turismo, Informática, Eletrotécnica, Serviços Jurídicos.
Bacabeira	Administração, Logística, Mineração e Serviços Jurídicos.
Brejo	Agricultura, Meio Ambiente, Manutenção e suporte em informática e Serviços Jurídicos.
Coroatá	Agricultura, Informática e Zootecnia
Cururupu	Alimentos, Manutenção e suporte em informática, Meio Ambiente e Serviços Jurídicos.
Matões	Agropecuária, Manutenção e suporte em informática, Eletroeletrônica.
Pindaré	Agropecuária, Recursos Pesqueiros, Meio Ambiente e Serviços Jurídicos.
Presidente Dutra	Administração, Manutenção e suporte em informática, Química e Serviços Jurídicos.
Santa Inês	Agricultura, Gerência de Saúde, Informática para internet e Registro e Informações de saúde
São José de Ribamar	Agricultura, Eletromecânica, Guia de Turismo e Informática.
São Luís Itaqui Bacanga	Eletroeletrônica, Eletromecânica, Controle e processos industriais, Informática e Comunicação e Infraestrutura.
São Luís Centro	Eventos, Informática, Meio Ambiente, Serviços Jurídicos e Produção de áudio e vídeo.
São Luís - Bacelar Portela	Edificações, Mecânica, Eletrotécnica, Eletromecânica, Informática para internet
São Luís - Gonçalves Dias	Enfermagem, Estética, Nutrição e Dietética, Gerência de Saúde, Informática para internet.
São Luís - Rio Anil	Gerência de Saúde, Administração, Logística, Marketing, Informática para internet.
Timon	Equipamentos biomédicos, Informática biomédica, Serviços Jurídicos e Logística.

Fonte: Quadro produzido pela própria autora com base no edital processo seletivo IEMA n°s 16 e 18/2019.

Atualmente há 14 unidades plenas em construção, localizadas nos municípios de Amarante do Maranhão, Balsas, Colinas, Carutapera, Chapadinha, Coelho Neto, Dom Pedro, Santa Helena, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São Domingos do Maranhão, São Mateus do Maranhão, Tutóia e Vitória do Mearim.

Segundo informações da Secretária Adjunta de Educação Profissional, o governo estadual pretende implantar, em 2021, mais duas unidades do instituto nos municípios de

Balsas e Vicente Ferrer. A previsão é de criação/implantação de mais 04 unidades até o fim de 2022, totalizando 36 unidades plenas.

Destaca-se que o Estado do Maranhão iniciou a implementação do ensino médio integrado através das unidades plenas do IEMA em 2016. As expectativas do governo estadual é consolidar a oferta de cursos integrados até 2022. As matrículas atuais nos cursos integrados gravitam em torno de 4 mil alunos, conforme depoimento do gestor estadual (GE), ou seja, representam quase 50% do total.

Segundo o entrevistado, os cursos integrados tanto podem ser ofertados pelo IEMA como pelo Centros Educa Mais, de forma que o Estado já analisa essa possibilidade atualmente⁵².

Conforme ressaltado, além das unidades plenas, o instituto é composto por 14 (catorze) unidades vocacionais, que oferecem educação profissional subsequente, com cursos destinados à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores jovens e adultos, buscando alinhar geração de renda, empreendedorismo e oportunidades de emprego.

Segundo o depoimento da técnica estadual, os cursos oferecidos nas unidades plenas e vocacionais são definidos de acordo com a vocação econômica da região. Com base nesse critério, o instituto faz uma pré-seleção de cursos, cuja escolha é submetida à aprovação da população em audiência pública, decorrendo daí à definição dos 03 (três) ou 04 (quatro) cursos a serem ofertados à comunidade.

É importante ressaltar que a proposta educativa do IEMA tem como referência o Modelo da Escola da Escolha, cujo objetivo central é favorecer ao educando uma formação que possibilite executar o seu Projeto de Vida⁵³ idealizado e elaborado ao longo do ensino médio.

A implantação desse modelo contou com a assessoria do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização não governamental situada em Recife.

O sistema de modelo da Escola de Escolha está assentado em quatro princípios educativos:

⁵² Talvez isso explique o fato de que muitos Centros Educa Mais estão sendo transformados em IEMA,s, passando a desenvolver o modelo pedagógico do instituto.

⁵³ Ressalta-se que, além de ser fundamento do modelo institucional do IEMA, o 'projeto de vida' dos estudantes é um dos os pilares da nova reforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, juntamente com a flexibilização curricular, a articulação com a educação profissional e a escola em tempo integral. A educação focada no projeto de vida do aluno também é preconizada em documentos de organismos internacionais, a exemplo do BID (Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil), do Bird (Relatório "Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda (2011-2020), e da Unesco (Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade; Ensino médio e educação profissional: desafios da integração; Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado.

a) Protagonismo: os jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam, ou seja, o estudante é envolvido como parte da solução e não tratado como problema; b) Os 4 Pilares da Educação: meios de desenvolvimento das competências dos estudantes através do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer; c) Pedagogia da Presença: referência de todas as práticas educativas de todos os educadores. Está presente nas ações de toda equipe escolar por meio de atividades participativas e afirmativas, materializando-se por meio de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre a equipe escolar e os professores; d) Educação Interdimensional: consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a formação cognitiva, o que implica em inovações em conteúdo, método e gestão; e) Inserção Transformadora: tomada de decisão no sentido de intervir e transformar a realidade (IEMA, 2019⁵⁴, p.14).

O modelo da Escola da Escolha possui como foco a formação integral do estudante para a construção de seu Projeto de Vida, sendo constituído por três eixos: formação acadêmica de excelência, formação para a vida e formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI⁵⁵.

No Estado do Maranhão, além da rede estadual de ensino, o ensino médio integrado também é ofertado pela rede federal por meio dos 29 campi do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e do Colégio Universitário (COLUN/UFMA).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), assim como os demais 37 Institutos criados no Brasil, nasceu por meio da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

A origem do IFMA remota ao início do século XX, quando em 23 de setembro de 1909, através do Decreto nº 7.566 foram criadas as Escolas de Artífices nas capitais dos estados brasileiros, com o intuito de proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação voltada para o trabalho. A unidade do Maranhão foi instalada em São Luís, em no dia 16 de janeiro de 1910.

No decorrer do século XX, a escola foi passando por transformações, adequando-se às exigências legais direcionadas à educação profissional (PDI, 2019), de modo que, em 1937, passou a ser denominada de Liceu Industrial de São Luís.

⁵⁴ Diretrizes Operacionais do IEMA (2019).

⁵⁵ Como resposta aos novos desafios do século XXI, o Relatório Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996) sugere um sistema de ensino fundado em quatro pilares: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Ser, e Aprender a Conviver. Documentos da Unesco (Competências socioemocionais: material de discussão) e da OCDE (Desenvolvimento socioemocional e aprendizagem escolar: uma proposta de mensuração para apoiar as políticas públicas (2014) e Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais (2015) priorizam o desenvolvimento das competências socioemocionais como forma de melhorar os resultados educacionais, sociais e econômicos.

Em 1942, em virtude da instituição da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Liceu Industrial de São Luís foi transformado em Escola Técnica Federal de São Luís.

Em 1946 foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de modo que, em 1947, foi criada a Escola Agrícola do Maranhão. Em 1964, essa instituição passou a se chamar “Colégio Agrícola do Maranhão”. Com a implementação do sistema escola-fazenda, seu nome sofre nova alteração, passando a ser denominada de “Escola Agrotécnica Federal de São Luís” (IFMA, 2014).

No ano de 1965, a Escola Técnica Federal de São Luís passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Maranhão. Em 1989, a instituição foi transformada pela Lei nº 7.863 em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET), adquirindo também, a competência para ministrar cursos de graduação e de pós-graduação.

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 instituiu no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, cujo crescimento do sistema, levou à necessidade de sua reorganização em 2008, por meio da Lei nº 11.892.

A partir da Resolução nº 120, de 24 de outubro de 2016, do Conselho Superior do IFMA, à instituição passou a ser denominada de “Instituto Federal do Maranhão” (IFMA).

O IFMA possui estrutura administrativa descentralizada, sendo constituído por 30 campi, distribuídos em 28 cidades do Maranhão, conforme o mapa 01.

Mapa 01 - Distribuição dos Campi do IFMA



Fonte: Extraído do Acesso em: 10/01/2020.

Além dos 30 campi, a instituição possui 03 (três) Centros de Referência Educacional situados nos municípios de Colinas, Mirinzal e Vitorino Freire, um Centro de Referência Tecnológica localizado em São Luís e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, no Itapiracó, em São Luís.

O IFMA é uma autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. É uma instituição pública e gratuita de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades e níveis de ensino, de forma presencial e a distância.

No que diz respeito à oferta de EPTNM, tem-se que o IFMA, assim como os demais institutos federais, deve oferecer, no mínimo, 50% dos seus cursos de Educação Profissional prioritariamente na modalidade integrada ao Ensino Médio, inclusive para o público de jovens e adultos (PROEJA), conforme estabelecido pela Lei nº 11.892/2008. Assim, o ensino médio integrado é a política prioritária da instituição, devendo ser ofertado por todos os seus campi.

O Plano Desenvolvimento Institucional (PDI/2019) do IFMA, porém, afirma que o compromisso do Instituto é muito mais amplo:

[...] o compromisso institucional do IFMA com a formação profissional técnica de nível médio não se reduz em atender à exigência quantitativa (50% das vagas, requerida pela Lei nº 11.892/2008), mas prioriza que esta formação possua qualidade técnica e social. Isto aponta para o fomento e fortalecimento de uma formação do cidadão trabalhador que seja solidamente fundamentada, possibilitando além de uma capacitação técnica em alto nível, também, formação humana coadunando-se com a missão institucional do IFMA que é “promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável” (IFMA, 2019).

De acordo com este documento, a educação profissional promovida pelo Instituto fundamenta-se nas concepções de Politecnicidade e omnilateralidade, na perspectiva de formação para além das exigências do mercado de trabalho. Ou seja, uma formação voltada para o desenvolvimento humano perpassando o domínio intelectual da técnica, bem como a apreensão dos saberes para transformar a si mesmo, transformando realidades, em um ambiente humanizador (PDI⁵⁶, 2019, p. 46).

Na capital São Luís, o Instituto Federal conta com três unidades: São Luís – Centro Histórico, São Luís – Maracanã, São Luís – Monte Castelo.

⁵⁶ PDI encontrado em: <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>

O Campus Monte Castelo, o mais antigo deste instituto, localizado no bairro do mesmo nome, começou a trabalhar com o ensino médio técnico integrado em 2006. Ampliando a partir de então, a oferta da educação profissional integrada, em 2018, passou a ofertar os cursos integrados de Comunicação visual, Design de móveis, Edificações, Informática, Química, Segurança do trabalho, Automação industrial, Eletromecânica, Eletrônica e Eletrotécnica.

Já o IFMA São Luís – Centro Histórico, um dos lócus da nossa investigação, está localizado no Centro Histórico de São Luís, tendo iniciado suas atividades ainda no Campus Monte Castelo, na condição de UNED (unidade descentralizada de ensino). Em 2009, mudou-se para o Centro Histórico de São Luís. A definição dos cursos ofertados por essa unidade considera as demandas decorrentes do contexto histórico, político, social, econômico, e artístico do bairro, considerado como principal ambiente artístico e turístico da cidade de São Luís, passou a implementar o curso integrado de Artesanato na modalidade Jovens e Adultos.

À medida em que foi se consolidando como unidade do IFMA, o campus Centro Histórico foi expandindo sua oferta, passando a implementar, em 2019, os cursos técnicos integrados de Meio ambiente, Artes visuais, Eventos, Hospedagem e Manutenção de máquinas industriais, que fazem parte dos eixos tecnológicos produção, cultura e design; turismo, hospitalidade e lazer. Destaca-se ainda a ampliação de sua área de atuação, passando a ofertar, através do Núcleo Itaqui-Bacanga, cursos voltados para a indústria visando atender, sobretudo, a comunidade local.

Além do IFMA, a Educação Profissional Integrada também é ofertada pela rede federal através do Colégio Universitário (COLUN), Escola de Aplicação e Escola Técnica vinculada à Universidade Federal do Maranhão⁵⁷.

O Colégio Universitário foi criado pela Resolução n. 42, de 20 de maio de 1968, do Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, com base no Art. 79, parágrafo 3º, combinado com o Art. 46, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61), visando contribuir na preparação de candidatos aos cursos de habilitação para ingresso nos estabelecimentos de ensino superior, ministrar aos alunos da série do 2º grau o ensino diversificado nas áreas humanísticas, saúde e tecnologia e orientá-los adequadamente em sua opção profissional.

⁵⁷ No regime da UFMA existe apenas o reconhecimento da instituição apenas como escola de aplicação; no entanto, para o MEC, há duas escolas, uma de aplicação, outra técnica vinculada. Em virtude dessa dupla natureza, o COLUN encontra-se vinculado ao Conselho de Escolas de Aplicação (Condicap) e ao Conselho de Escolas Técnicas Vinculadas (Condetuf).

Em 1969, através da Resolução n. 05, de 29 de maio, o COLUN foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão.

Posteriormente, em 1972, com a reforma do seu Regimento Interno, o COLUN passou a oferecer o ensino regular para as três séries do antigo 2º grau e se tornou campo de estágio para experimentação e aplicação do Curso de Pedagogia da UFMA.

Em 1977, por meio da Resolução n. 53, de 29 de abril de 1977 do Conselho Estadual de Educação, o Colégio Universitário teve autorização para funcionamento das habilitações de Técnico em Estatística, Assistente de Administração e Secretariado.

Em 1980, a partir de um convênio celebrado entre a UFMA e a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Maranhão, a escola foi reestruturada para oferecer Ensino do 1º e 2º Graus. Nesse sentido, foi transferido para o bairro da Vila Palmeira, onde passou a funcionar em dois prédios contíguos: um para os alunos de 1º grau e outro para os do 2º grau.

Após certo período de funcionamento, a referida escola implantou diversas oficinas profissionalizantes tais como: marcenaria, jardinagem, técnicas agrícolas, serralheria, serigrafia e educação para o lar. Ademais, passou a desenvolver atividades culturais e projetos como banda, coral e teatro.

Em 17 de junho de 1982, teve seu Regimento Interno aprovado e foi declarada a regularidade dos estudos ali desenvolvidos, através das portarias n.º. 215 e 216 da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do Ministério da Educação e Cultura.

Apesar da extinção da profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau promovida pela Lei n. 7.044/1982, o Colégio Universitário continuou oferecendo a Educação Profissional. Assim, no período de 1982 a 1984, foram oferecidas no ensino médio as habilitações básicas em Administração (2.370 horas), Mecânica (2.460 horas), Saúde (2.490 horas), Construção Civil (2.490 horas) e Eletricidade (2.400 horas). A partir de 1984, foi oferecido o curso de Magistério de 1ª a 4ª séries do 1º Grau (Curso Normal) com 2.730 horas.

Em 05 de maio de 1988, o Regimento Interno do Colégio Universitário foi novamente reformulado e declarada a regularidade dos estudos referentes ao Ensino de 1º Grau e ao Ensino de 2º Grau, com Habilitações em Magistério de 1ª à 4ª série de 1º Grau e Assistente de Administração, através da Portaria n. 58/88, da Secretaria de Ensino de 2º Grau - SESG/MEC.

Nos anos de 1980, o COLUN mantinha a oferta de Educação Profissional com os Cursos de Magistério e Assistente de Administração. Este último foi transformado posteriormente no Curso Técnico de Administração (2.850 horas).

Em decorrência da LDB n. 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97 que estabelecia a reforma para o ensino profissionalizante no Brasil, o COLUN propôs mudanças em seu

Regimento, assegurando a oferta de Educação Profissional, porém, com organização curricular específica e independente do ensino médio, na modalidade Pós-Médio e com cursos distribuídos em módulos. Desse modo, a partir dos anos 2000, passou a oferecer os cursos Técnico em Administração (1.410 horas), Técnico em Meio Ambiente (1.140 horas) e Técnico em Enfermagem (1.890). Nessa mesma década, o COLUN foi inserido na Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, atualmente denominada de Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), passando a ter dupla natureza, como Escola de Aplicação e Escola Técnica Vinculada a Instituição Federal de Ensino Superior.

Em 2006, inicia a transferência do COLUN para o Campus Universitário da UFMA: de início, só a Educação Profissional e o Ensino Médio, ficando o Ensino Fundamental ainda no bairro da Vila Palmeira. Nesse período, também houve a contratação de novos professores, em especial da Educação Profissional.

Em 2007, o COLUN realizou o registro e reconhecimento dos seus cursos profissionalizantes no Cadastro Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) do MEC, consolidando a sua identidade como Escola Técnica.

Em 2010, ocorre uma nova reformulação do Regimento Interno do COLUN, sendo homologado pelo Conselho Diretor da escola no dia 15 de outubro desse ano.

O art. 2º desse novo Regimento estabelece a oferta do Ensino Fundamental, Médio, Técnico (modalidade subsequente) e da Educação de Jovens e Adultos. O § único desse dispositivo também estabelece a oferta de cursos de capacitação a comunidade.

Destaca-se que, apesar do §1º inciso I do Decreto nº 5.5154/2004 possibilitar a integração do ensino médio com a educação profissional, o COLUN, sob a influência do Decreto nº 2.208/97, optou pela total separação dessas duas modalidades de ensino, oferecendo apenas a Educação Profissional na modalidade subsequente.

Visando acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, os avanços tecnológicos, bem como as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em 2016, o COLUN propõe novas mudanças em seu Regimento Interno. O novo estatuto estabelece, em seu art. 5º, como objetivos da instituição:

- I. Oferecer Educação Básica e Educação Profissional, proporcionando ao educando uma formação integral para o desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades, preparando-o para o trabalho e para o livre exercício da cidadania [..];

- II. Propiciar condições para a elaboração, execução e acompanhamento de projetos de novas tecnologias educacionais, pesquisas científicas, pedagógicas e projetos de extensão;
- III. Promover Cursos de Capacitação para a comunidade;
- IV. Priorizar a atividade do estágio obrigatório e não obrigatório aos alunos da UFMA em suas variadas habilitações nas áreas do conhecimento;
- V. Fomentar e implementar programas de capacitação e aperfeiçoamento do corpo docente, técnico e administrativo;
- VI. Incentivar a participação dos alunos em atividades culturais, favorecendo o desenvolvimento da cultura corporal, a livre expressão, a cooperação e a auto-organização;
- VII. Elaborar, sistematizar e difundir o conhecimento científico e as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola.

Dessa forma, com uma perspectiva mais ampliada sobre Educação Profissional, o COLUN passou a oferecer, a partir de 2016, os cursos técnicos integrados de Administração e Meio Ambiente.

Assim, constata-se que a Educação Profissional Integrada é desenvolvida no Maranhão por três instituições: IEMA (unidades plenas), IFMA e COLUN/UFMA.

4.2. O posicionamento das instituições públicas maranhenses de educação integrada diante da proposta do Novo Ensino Médio

Visando analisar as repercussões da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do ensino médio integrado realizamos uma pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas junto a profissionais da rede pública de ensino federal e estadual responsáveis pela gestão e/ou implementação da política de integração da educação profissional à educação básica.

As três instituições que implementam o ensino médio integrado no estado do Maranhão (IEMA, IFMA e Colun/UFMA) foram contempladas como lócus da investigação.

Os sujeitos que compuseram a amostra da pesquisa foram 04 (quatro) profissionais da rede pública estadual e federal, identificados da seguinte forma: Gestor estadual (GE), Técnico estadual (TE), Gestor federal (GF) e Técnico federal (TF), visando garantir a preservação de suas identidades, com base no que determina o Código de Ética em Pesquisa.

4.2.1. O posicionamento das instituições públicas maranhenses de educação integrada diante da proposta do Novo Ensino Médio: percepção dos sujeitos da pesquisa

Conforme ressaltamos anteriormente, o objetivo que norteou o desenvolvimento da pesquisa consiste analisar se as instituições investigadas estão implementando as medidas previstas na Lei nº 13.415/2017, aderindo à atual reforma do ensino médio, e como esse processo está ocorrendo.

Apesar da oferta dos cursos técnicos integrados, do ponto de vista da adequação legal, não contrariar a Lei nº 13.415/2017, que, inclusive, prevê a oferta do “itinerário formativo integrado”, a priori, julgamos bastante controversa a adesão de instituições que implementam educação profissional integrada à atual legislação, por esta conter uma concepção de ‘integração’ bastante distinta daquela priorizada pelo Decreto nº 5.154/2004.

Partindo desse pressuposto e considerando essencial para os objetivos desta pesquisa conhecermos a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca da proposta do ensino médio integrado, indagamos: **Como você avalia a proposta de integração da Educação básica à Educação profissional?**

Em seu depoimento, o entrevistado ‘técnico estadual’ destacou a finalidade para o qual o IEMA foi criado, ressaltando o modelo pedagógico desenvolvido pela instituição, conforme se verifica abaixo:

O IEMA surgiu para suprir a necessidade de promover a educação profissional, científica e tecnológica de forma gratuita, inovadora e de qualidade, aliada à formação integral dos jovens. **A materialização do currículo do ensino médio em tempo integral com o ensino técnico integrado** se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal. Exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a **realização dos Projetos de Vida dos estudantes, o Modelo Pedagógico adotado pelo Instituto empreende um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e locais, bem como inovações em suas práticas escolares** que são vivenciadas dentro dos múltiplos contextos que conformam a escola como uma instituição cada vez mais universalizada e, portanto, mais vinculada às particularidades dos estudantes, objetivando a efetiva aprendizagem e a conclusão da educação básica (TE). (Grifos nossos)

Embora a instituição também implemente o ensino médio integrado, nesse depoimento não encontramos uma avaliação explícita da proposta de integração do ensino médio à educação profissional e sim do modelo pedagógico de atuação do IEMA, que tenta conciliar

uma proposta de ensino integral, tendo por base a Escola da Escolha⁵⁸ e o ensino integrado, o que fica evidenciado com a expressão “Projetos de Vida dos estudantes”, um dos focos da Escola da Escolha.

Ademais, no fragmento da entrevista “o Modelo Pedagógico adotado pelo Instituto empreende um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e locais, bem como inovações em suas práticas escolares ..” identificamos a definição da proposta educativa da Escola da Escolha contida no caderno ‘Modelo pedagógico: princípios educativos’ do Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE); o que nos leva a concluir pela ausência de uma concepção de educação integrada, que subsidiou o seu desenvolvimento.

Como as concepções da escola da escolha e do ensino integrado possui princípios e fundamentos teóricos metodológicos bem distintos, questionamos como a instituição efetiva a materialização da proposta integrada, visto que não foi possível identificar na fala dos entrevistados elementos teóricos e práticos que sinalizam nessa direção.

Ao final da entrevista, quando deixamos o entrevistado livre para acrescentar quaisquer informações que julgasse necessárias ao entendimento do objeto, ele concluiu que:

Dialoga-se sobre quem são os estudantes e **quais resultados eles alcançam a partir do modelo educativo do IEMA, a exemplo das 1.730 medalhas de ouro, prata e bronze, 96,5% de aprovação anual e 0,17% de evasão escolar (TE).** (Grifos nossos)

Depreende-se a avaliação positiva feita pelo entrevistado da proposta pedagógica desenvolvida pela instituição considerando os resultados alcançados pelos estudantes em competições, concursos, seleções etc. Como a instituição trabalha com o ensino médio integral integrado, pode sugerir uma possível avaliação positiva da política integrada.

A percepção do ‘gestor estadual’ contempla positivamente a proposta de formação integrada desenvolvida pelo IEMA. Segundo ele: v

Os resultados positivos demonstram o sucesso da política integrada: vários prêmios, medalhas que os alunos estão alcançando em várias olimpíadas (matemática, física, etc.). É uma forma diferente de aprender por meio desse “currículo ampliado” e integrado. Esse currículo por ser integrado favorece o aprendizado e as oportunidades dos alunos realizarem essas olimpíadas, projeto de robótica, projetos MEL. A escola em tempo integral tem uma política de iniciação científica muito forte e isso, sempre interligada às disciplinas (GE). (Grifos nossos)

O referido entrevistado ressaltou ainda os reflexos da proposta ‘integrada’ desenvolvida pelo IEMA na mudança de mentalidade da população acerca do ensino público.

⁵⁸ A escola da escolha, concebida pelo Instituto de Corresponsabilidade na Educação (ICE), é a base do modelo pedagógico do IEMA, tendo como princípios fundamentais o Protagonismo juvenil, os 4 Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional.

A nossa cultura tem de ser de alta expectativa para esses alunos, por isso, se incentiva que os alunos participem dessas olimpíadas, projetos de robótica, **porque esses resultados é que vão fortalecer o IEMA, a política integrada e, portanto, o currículo integrado** e assim, mudar essa cultura, pois no Maranhão, em geral, a população espera um baixo aprendizado nas escolas públicas. É preciso melhorar nossas expectativas; é uma mudança de cultura”. “Eu tenho otimismo em relação a isso. Eu vejo um horizonte bem melhor do que há tempos atrás. “Minha sensação de fato é que saímos de uma paralisia geral, onde os professores não tinham entusiasmo de estar em sala de aula ensinando, tinham perdido isso aí. Tem uma nova energia nas escolas (GE) (Grifos nossos).

Na análise dos depoimentos é perceptível o entusiasmo com a proposta educativa desenvolvida pelo IEMA atrelada aos resultados obtidos pelos alunos em avaliações, competições, concursos etc.

Compreende-se, com base em Freitas (2016), que tal concepção evidencia uma visão gerencialista e produtivista de educação que associa, de forma direta e linear, a qualidade de ensino aos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações.

Entende-se que essa concepção gerencialista de educação transfere o modelo organizacional das empresas para a escola, fazendo com que esta passe a funcionar pautada em ideais de racionalidade técnica, eficiência e produtividade. Nesse contexto, a educação, assume um caráter mercantil, como uma mercadoria ou serviço, subvertendo a lógica da educação como um direito.

Quando solicitados a apresentar uma avaliação sobre a proposta do ensino médio integrado, o gestor (GF) e o técnico (TF) da rede federal prontamente ressaltaram as dificuldades de sua implementação. Embora esse tema fosse objeto da segunda questão da entrevista, foi, entretanto, abordado por esses entrevistados quando tratávamos da primeira; de modo que a avaliação da política feita por eles ficou centrada nas ‘dificuldades de implementação’ da proposta integrada; o que sugere que a formação integrada é concebida e/ou vivida como uma prática bastante desafiante, com muitos percalços.

As respostas dadas à questão apresentada são apresentadas na tabela 05, que reúne os dados da segunda questão, para melhor efeito de organização e análise.

Visando compreender o contexto de implementação da proposta integrada nas instituições da rede pública maranhense, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: **Quais as principais dificuldades enfrentadas na implementação da proposta integrada?**

O gestor e o técnico da rede federal destacaram como principal obstáculo no desenvolvimento da proposta integrada a não efetivação do currículo integrado, tal como disposto nos instrumentos legais, conforme o quadro 05.

Quadro 5 - Dificuldades na implementação do ensino médio integrado

IEMA	IFMA	COLUN/UFMA
Gargalos não especificados.	Currículo integrado	Efetivação do currículo integrado
-----	Ausência de formação	Ausência de discussões coletivas
-----	Falta de planejamento conjunto	-----
-----	Estrutura física precária	-----
-----	Falta de conhecimento da proposta por alunos e comunidade escolar	-----

Fonte: Produzido pela própria autora.

A percepção do gestor federal revela que, ao invés de um currículo integrado, “o que existe é uma justaposição de disciplinas específicas ao núcleo comum”, ressaltando a necessidade de um trabalho coletivo a fim de se garantir a integração curricular. O técnico federal também enfatizou essa dificuldade, destacando que “currículo integrado não é justaposição de disciplinas”.

O gestor da rede estadual também destacou a questão curricular como um dos obstáculos à implementação da proposta integrada, afirmando que o primeiro desafio foi estruturar o currículo integrado, tal como destacado a seguir.

O primeiro passo é mexer no currículo, porque além da parte técnica e das disciplinas obrigatórias, tem a parte diversificada. Temos essas três partes em nosso currículo pedagógico. No total do currículo, há um pouco mais de 5 mil aulas. **No começo não era um currículo integrado, as disciplinas eram misturadas. Agora é preciso fazer com que essas disciplinas da base nacional comum, como matemática e português possam dialogar diretamente com o curso técnico. Isso é algo que ainda precisa melhorar** (GE). (Grifos nossos).

Assim, a integração curricular é um desafio que também precisa ser enfrentado pela rede estadual de ensino.

Os depoimentos revelaram que os entrevistados possuem clareza que da natureza do currículo integrado que não se resume à mera junção de disciplinas dos núcleos comum e técnico.

Assim, para que se efetive a integração curricular entre educação geral e formação profissional, é necessário repensar a organização pedagógica e curricular da escola garantindo a efetiva articulação entre teoria e prática, entre ciência e técnica, entre trabalho e cultura, de

modo a gerar a compreensão do significado histórico e social do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia (SILVA⁵⁹, 2011).

Um dos aspectos que dificulta a vivência da proposta do EMI é, segundo o técnico federal, a ausência de momentos formativos onde se possa discutir e estabelecer diálogos acerca da política integrada.

O gestor federal também reconheceu a ausência de discussões coletivas como um grave entrave à implementação da proposta. Segundo ele, “A principal dificuldade consiste em agregar o maior número de professores para uma discussão concreta sobre a questão” (GF).

O técnico da rede federal acrescentou como fatores que dificultam a efetivação do ensino médio integrado a falta de planejamento conjunto, o desconhecimento da proposta pela comunidade escolar e a estrutura física do instituto.

Depreende-se, portanto, que a falta de planejamento conjunto dificulta a articulação dos docentes em prol de ações integradoras⁶⁰, podendo comprometer a qualidade do Ensino Médio integrado. Infere-se ainda que o desconhecimento da proposta seja causado principalmente pela ausência de discussões coletivas e de momentos formativos na instituição. Ademais, uma estrutura física precária, com ambientes improvisados dificulta ou mesmo inviabiliza atividades extraclases, projetos e ações coletivas.

Dessa forma, a geração de condições de tempo e espaço para discussões coletivas, acompanhamento e avaliação da proposta integrada, a promoção de estratégias de formação continuada (cursos, oficinas, debates, etc.), bem como a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas são condições necessárias e devem ser progressivamente perseguidas a fim de se garantir a melhoria da proposta integrada desenvolvida nas instruções.

Outra questão ressaltada pelo gestor da rede estadual como obstáculo à implementação da proposta integrada foi a estrutura dos eixos tecnológicos. Segundo ele:

Deve-se melhorar a estrutura dos eixos tecnológicos. São quase 5 mil cursos distribuídos em 13 eixos tecnológicos. Em cada eixo, tem-se um leque de opções. O que se precisa aprimorar é favorecer a escolha das unidades por eixos tecnológicos, porque, no início, fizemos por curso e isso diversificou muito: na unidade do centro [...] temos 5 a 6 eixos, e isso, conseqüentemente, nos exige ter uma variedade de laboratórios. Deve-se fazer a escolha por 1 ou 2 eixos (GE).

⁵⁹In: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>.

⁶⁰ Destaca-se a prática do Planejamento Coletivo-PLANCOLETIVO instituída pelo IEMA, regulamentado um horário reservado para a equipe escolar planejar o processo educativo, participar ativamente, repensando suas práticas de sala de aula e as problemáticas e desafios inerentes ao contexto social e cultural em que cada Unidade Plena está inserida. As Unidades têm, no início de cada período letivo, um dia no turno vespertino reservado para o PLANCOLETIVO, sendo que no turno matutino as aulas devem acontecer normalmente.

O gestor estadual também apontou o custeio como elemento dificultador da formação integrada, ressaltando os custos da educação integral: “um aluno do curso integral tem um custo de R\$ 4.100 reais; o do parcial, por volta de R\$ 2 mil reais e o do IEMA é um pouco mais caro do que o integral, porque necessita de investimento em laboratórios, professores, escolas”. Acrescenta ainda que:

A principal dificuldade na implementação da proposta é no custeio, porque essa crise econômica é a mais aguda da história e isso repercute diretamente nos Estados, em suas receitas. O fomento do governo federal não é suficiente. A portaria federal que prevê que basta as secretárias se inscreverem para ter acesso aos recursos, prevê só R\$ 2 mil reais por aluno; pagando, portanto, só 50 %. Então, os Estados têm muita dificuldade de manter isso, porque é caro e ainda precisa expandir. São duas ações simultâneas: assegurar o que já foi feito mantendo a qualidade e expandir, pois é uma política que está dando certo, que contribuído com os indicadores do IDEB, portanto precisamos expandir”. É preciso manter e expandir, porque você precisa de manutenção predial, reformas, têm os insumos dos laboratórios referentes ao IEMA propriamente. Não é barato. (GE)

Ao ser questionado sobre as principais dificuldades à implementação da proposta integrada, o técnico estadual preferiu utilizar o termo ‘gargalo’ ao invés da expressão ‘dificuldade’. Segundo ele, o que existem são gargalos, pois “a concepção do modelo institucional do IEMA permite a prática baseada em evidência e pesquisa aplicada” (GE).

A ‘prática baseada em evidência’ e a pesquisa aplicada são princípios adotados pelo modelo de pertinência⁶¹ do referido instituto. O princípio da prática baseada em evidência possibilita ao Instituto implementar projetos-piloto antes de incorporar ou disseminar novas ideias, métodos e práticas. Já, a pesquisa aplicada permite a realização de estudos e pesquisas dos arranjos produtivos e demandas sociais para delinear a oferta educativa institucional (IEMA, 2019). Dessa forma, compreendemos que são estratégias utilizadas para garantir o êxito na implementação da proposta e atenuar o surgimento de possíveis problemas, por isso o entrevistado ‘Técnico estadual’ usa a expressão “gargalos”, embora esta possua o mesmo significado de ‘dificuldade’, ‘problema’, ‘entreve’. Trata-se de uma resposta política, não condizente com a realidade; o que fica evidenciada quando comparamos as suas respostas com às do entrevistado ‘gestor estadual, que identifica a questão curricular, a estrutura dos eixos tecnológicos e o custeio como entraves ao desenvolvimento da formação integrada.

Pelos depoimentos citados, constata-se que são inúmeros os desafios à implementação da proposta integrada, os quais precisam ser superados a partir da garantia legal de financiamento, recursos e infraestrutura adequada e do engajamento de toda a comunidade

⁶¹ Modelo de pertinência é um dos componentes do modelo institucional do IEMA, junto com o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão. Possuem relação de interdependência através dos seus conceitos, princípios e instrumentos operacionais e constituem o organismo que torna possível transformar o planejamento em ação.

escolar nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação dos cursos integrados tendo como horizonte o alcance de uma formação humana integral.

Após as discussões acerca da proposta de integração do ensino médio à educação profissional, questionamos os sujeitos da pesquisa acerca da Lei nº 13.415/2017 com o intuito de compreender a percepção deles sobre a atual legislação do ensino médio. Nesse sentido, perguntamos: **Como você avalia a atual reforma do ensino médio regulamentada pela Lei nº 13.415/2017?**

As concepções dos sujeitos acerca dessa lei estão expressas no quadro 06.

Quadro 06 - Concepções acerca da Lei nº 13.415/2017

IEMA	IFMA - Centro Histórico	COLUN/UFMA
Essa Lei suscita mal-estar, angústia, insegurança, é o que percebo. Mas como toda mudança, ela têm elementos importantes para reestruturar o ensino e é necessário estudo, formação, investimento, acompanhamento e, sobretudo, boa vontade de todos os atores educativos, porque ela vai ser realidade (TE). (Grifos nossos).	“ Uma reforma é necessária , mas não dessa forma. A legislação atual enfatizou a redução do currículo escolar, onde disciplinas como Sociologia e Filosofia não seriam mais obrigatórias. Flexibilizar sim , mas não retirar conteúdos essenciais” (TF). (Grifos nossos).	“O Colégio Universitário não acolheu essa atual reforma, de forma que não avaliamos quais impactos poderiam resultar na continuidade da oferta do ensino médio integrado ” (GF). (Grifos nossos).

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Embora reconheça que a atual reforma do ensino médio cause bastante desconforto, a técnica estadual (TE) considera que ela traz importantes elementos para reestruturar o ensino médio. Também considera que, apesar da falta de apoio popular, a decisão de sua implementação já está tomada, cabendo, portanto, “aos estados e municípios apresentar seus desenhos curriculares, permitindo trajetórias flexíveis que atendam às realidades locais, regionais” (TE).

Nesse trecho do depoimento, percebemos que o entrevistado é favorável à reforma, sobretudo à flexibilização curricular daí advinda. Destaca-se também a importância de se discutir, estudar e atualizar a questão da formação inicial do professor, considerada como um grande desafio a ser enfrentado por todos.

Sobre essa questão, destacamos que, com a vigência da Lei nº 13.415, os cursos de formação docente, como os programas Pibid e Residência Pedagógica, deverão estar articulados à BNCC e serão reduzidos ao “como-fazer”. Trata-se, portanto, de uma concepção de formação reducionista.

O entrevistado chama ainda atenção para a proposta do ensino médio integrado frente à Lei nº 13.415/2017, ressaltando a necessidade da participação de todos os sujeitos nas discussões, uma vez que “todos serão impactados”.

Compartilha-se do ponto de vista do entrevistado, entendendo que toda a comunidade escolar sofrerá os reflexos da Lei nº 13.415/2017, pois a flexibilização curricular adotada resultará no aprofundamento da dualidade educacional, em uma formação tecnicista e instrumental voltada para o mercado e no protelamento ou, mesmo, inviabilidade do acesso à educação superior para muitos estudantes, sobretudo, os de menor poder aquisitivo.

Em seu depoimento, o gestor estadual se posicionou totalmente favorável à atual reforma do ensino médio, sobretudo, no que se refere à flexibilização curricular prevista na Lei nº 13.415/2017.

Eu sou favorável. **Eu acho que a flexibilização do currículo, vai trazer um benefício para nossos alunos.** Você vai reforçar Matemática, Português e uma língua estrangeira, inglês ou espanhol, necessários ao crescimento de qualquer indivíduo profissionalmente. E vai dar opção para o aluno fazer uma escolha entre um ou dois itinerários. O que as pessoas criticam é que o aluno não tem discernimento suficiente para fazer essa escolha. Em nosso modelo pedagógico tem a disciplina ‘Projeto de vida’ trabalhada no 1º ano, que poderia ser desenvolvida já no 9º ano a fim de auxiliar nessa escolha. **Então, eu sou favorável principalmente por causa da flexibilização** (GE). (Grifos nossos).

O entrevistado defende a flexibilização do currículo do ensino médio sob a justificativa de que os conhecimentos das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Estrangeira são suficientes para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e por possibilitar a escolha de um determinado percurso formativo.

Como já ressaltamos, tal ideia trata-se de um equívoco. Compreende-se que tanto a ênfase nessas três disciplinas, em detrimento das demais, como a escolha de um percurso formativo em tenra idade provocam a redução da formação básica, o empobrecimento do processo formativo, destituindo os estudantes dos conhecimentos necessários à continuidade nos estudos e, até mesmo, ao ingresso no mercado de trabalho.

Para o ‘técnico federal’, era necessário uma reforma no ensino médio, por isso, apoia a flexibilização curricular. No entanto, não concorda com a redução do currículo escolar provocada pela atual legislação, ao desconsiderar a obrigatoriedade de algumas disciplinas, como Sociologia e Filosofia: “Flexibilizar sim, mas não retirar conteúdos essenciais” (TF).

Percebe-se no depoimento do ‘gestor federal’, um total distanciamento da instituição frente a reforma do ensino médio. Dessa forma, ainda que o entrevistado não tenha feito maiores considerações acerca da referida norma, quando afirmou que a escola “não acolheu a

reforma”, exprimiu, ainda que indiretamente, uma avaliação (institucional) negativa da Lei nº 13.415/2017.

A análise desses depoimentos evidencia a existência de posicionamentos distintos acerca da atual reforma: o da rede estadual, favorável a nova legislação sobretudo devido à flexibilização curricular, e o adotado pela rede federal, contrário à ela. Dos quatro entrevistados, três (técnico estadual, gestor estadual e técnico federal) apoiam a flexibilização curricular prevista na Lei nº 13.415/2017. Desses três, somente o técnico federal criticou a referida lei, por compreender que ela provoca a redução do currículo do ensino médio.

Dessa forma, constata-se que, em parte, o apoio à lei deve-se a flexibilização curricular, ou seja, a possibilidade de ‘escolha’, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida.

Contudo, conforme ressaltado pelo ‘técnico federal’, como decorrência da flexibilização curricular, na parte comum do currículo haverá a obrigatoriedade da oferta de apenas duas disciplinas (língua portuguesa e matemática) nos três anos do ensino médio, ou seja, teremos o empobrecimento do currículo do ensino médio e deste modo, a redução da formação geral dos estudantes.

Neste sentido, concordamos com Duarte (2011, p.5) quando resalta que as pedagogias centradas no ‘aprender a aprender’⁶² esvaziam o trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo. Segundo o referido autor, as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de qualquer coisa, pedagogias que retiram da escola a tarefa de transmissão de conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos acesso à verdade.

Essas pedagogias interferem no papel social da escola e ampliam ainda mais as desigualdades sociais, pois as classes dominantes da sociedade continuam a exigir um currículo baseado no conhecimento científico. Assim, o currículo empobrecido do ‘Novo Ensino Médio’ será destinado às classes pobres da sociedade.

Dessa forma, sob a falácia do empreendedorismo, retira-se dos estudantes da classe trabalhadora o direito à uma educação básica, elementar, com possibilidade de lhes garantir continuidade dos estudos e inserção crítica no mundo do trabalho.

⁶² Consideramos como pedagogias do “aprender a aprender” tanto a proposta do ‘Novo Ensino Médio’ como o modelo da Escola da escolha.

Além disso, consideramos que a possibilidade de escolha do itinerário formativo pelos estudantes é um verdadeiro engodo e não será passível de realização em razão das dificuldades que afetam o funcionamento das escolas que vão desde à infraestrutura material, pessoal, dentre outras. Dessa forma, a escolha pelo estudante está condicionada às possibilidades concretas das redes de ensino em ofertar determinados percursos formativos, o que levará à restrição de opções de escolha por parte dos alunos.

Após verificarmos a percepção dos sujeitos acerca da Lei nº 13.415/2017, questionamos sobre os possíveis impactos da atual reforma na proposta integrada desenvolvida pelas instituições, indagando-os: **Na sua opinião, a reforma pode trazer impactos na implementação do ensino médio integrado ?**

As respostas a essa questão foram organizadas no quadro 07 para melhor compreensão e análise.

Quadro 7 - Impactos da Lei nº 13.415/2017 sobre proposta integrada

IEMA	IFMA	COLUN-MA
“Podemos trazer para o centro dessa discussão a questão do ensino médio integrado, garantindo assim a participação de todos os sujeitos, uma vez que todos serão impactados ” (TE) (grifos nossos).	“A Lei nº 13.415/2017 pode trazer impactos sobre a proposta integrada haja vista as mudanças previstas na BNCC para o núcleo comum” (TF) (grifos nossos).	“O COLUN não acolheu essa atual reforma, de forma que não avaliamos quais impactos poderiam resultar na continuidade da oferta do ensino médio integrado” (GF) (grifos nossos).

Fonte: Quadro organizado pela própria autora.

O ‘gestor estadual’ considera que a atual reforma do ensino médio favorecerá a integração da educação profissional com o ensino básico, ao possibilitar que o aluno escolha o itinerário formação técnica e profissional. Segundo ele:

Eu acho que a reforma **vai estimular**, em termos de currículo, de modelo pedagógico, o integrado. Temos 5 caminhos para o aluno seguir. O quinto é o itinerário educação profissional, **uma forma de integrar a educação profissional com o ensino básico**. Assim, a percepção que eu tenho é que irá favorecer a integração, porque irá dar oportunidade às escolas públicas e privadas de oferecer os itinerários e o aluno optar por esse. (GE).

No entanto, essa ideia é bastante controversa, pois a Lei nº 13.415/2017 ao instituir o itinerário formação técnica e profissional, separa a educação geral da educação profissional. Com isso, o ensino técnico passa a ser desenvolvido de forma fragmentada e na etapa final do ensino médio, como uma das possibilidades de itinerário formativo. Compreende-se que a

estrutura curricular do ‘novo ensino médio’ não coaduna com uma concepção de educação integrada, onde a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho” (CIAVATTA, 2005).

Ademais, com a redução da carga horária da formação geral (BNCC) para 1800 horas e ênfase nas disciplinas de português, matemática e inglês, não há como se conceber um projeto de formação integral, omnilateral conforme defendido pela proposta do ensino médio integrado.

Dessa forma, apesar da possibilidade dos sistemas de ensino comporem o itinerário formativo integrado a partir da integração entre componentes da BNCC e os itinerários formativos; a estrutura curricular proposta pela reforma, a forma como concebe o conhecimento, a pouca importância que atribui aos saberes escolares (e a relação entre eles) na formação dos estudantes etc. são elementos que evidenciam que existe uma grande discrepância entre a integração instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 e a introduzida pela nova legislação, conforme destaca Ferretti (2018), de modo que fica difícil conceber o itinerário formativo integrado a partir do disposto na Lei nº 13.415/2017..

Alguns estudiosos, entretanto, a exemplo de Costa e Coutinho (2018) vêem no itinerário integrado a possibilidade de manutenção do ensino técnico integrado no âmbito da atual legislação do ensino médio. Ramos⁶³ (2020) considera que os itinerários integrados pode ser uma solução encontrada para as limitações identificadas na reforma. Segundo a autora, isso pode se converter em uma recomposição do ensino médio nos seus moldes consolidados, ou seja, aquele que abrange a totalidade das áreas do conhecimento.

Assim, quanto à viabilidade do itinerário integrado no âmbito da Lei nº 13.415, temos duas posições: uma que não concebe um projeto integrado no interior da atual reforma, mesmo com a previsão legal e, outra que o vê como uma estratégia de continuidade do ensino médio integrado nesse contexto.

Acreditamos na dificuldade de implementação de uma proposta integrada no interior dessa reforma, no entanto, se for mantida todos os componentes da base comum, indispensáveis à uma sólida formação e construída, ao longo do curso, estratégias de integração curricular entre os base comum, da base diversificada e da base técnica, é possível a implementação do itinerário formativo integrado.

O gestor estadual destacou a existência de dois problemas para a implementação do itinerário formação técnico e profissional, um de ordem cultural e outro, financeira, a saber:

⁶³ Disponível em: <https://outraspalavras.net/outrasmidias/novo-ensino-medio-escolas-estao-a-deriva/>. Acesso em 28.01.2020.

Agora tem dois gargalos. O primeiro é de ordem cultural: a educação profissional ainda é vista como uma educação para pessoas de baixa renda. Então, será que as escolas privadas vão implementar esse itinerário ou não? E se as escolas públicas vão implementar, é preciso trabalhar para que professores e alunos tenham interesse nesse itinerário. O segundo gargalo é mais importante é o financeiro: porque o governo federal sinalizou para uma política das escolas cívico-militares. Isso vai tirar dinheiro das escolas em tempo integral, do novo ensino médio, dos itinerários... Como é que isso vai ficar? Vai ter dinheiro para todos esses projetos? Até hoje, o MEC não sinalizou se vai ter uma nova portaria para as escolas em tempo integral para 2020. O Maranhão trabalha com as portarias de nº 01 e 02. Nós temos 36 escolas credenciadas e recebendo recursos por um período de 10 anos. Pretendemos expandir para 25 a 35 escolas para o ano que vem. Vai ter uma nova portaria? Se tiver, ótimo, pois pelo menos 50% do valor-aluno está assegurado e os outros 50% são de competência do estado (GE).

O técnico estadual ressaltou também a necessidade da participação de todos os sujeitos da escola nas discussões sobre a Lei nº 13.415/2017, ressaltando que “todos serão impactados” (TE) pela referida norma. Apesar dessa afirmação, ela não especificou os reflexos da atual legislação sobre a proposta integrada.

Para o técnico da rede federal, a Lei nº 13.415/2017 pode trazer impactos sobre a proposta integrada, ao propor a adoção das mudanças previstas na Base Nacional Comum Curricular para o núcleo comum.

Tal posicionamento, no entanto, diverge das orientações do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), que esclarece que a oferta dos cursos técnicos integrados, embora conceitualmente seja o oposto do modelo de educação implícito na Lei nº 13.415/2017, do ponto de vista da adequação legal, não contraria o texto da nova legislação.

A Lei nº 13.415/2017 aponta para uma formação básica rara baseada nas disciplinas de Língua, Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, com a possibilidade de uma formação imediata para o mercado de trabalho. O currículo integrado por sua vez, tem como proposição a formação integral do ser humano, em todas as suas dimensões, centrada na apropriação crítica da ciência e sua relação com o desenvolvimento cultural e o mundo do trabalho (CONIF, 2018).

Segundo o FDE/Conif, a ampliação da carga horária do ensino médio, prevista na Lei nº 13.415/2017, não altera os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados dos Institutos Federais que obedecem a Resolução CNE/CBE nº. 06/2012, que estabelece a carga horária de 3.000, 3.100 e 3200 horas como carga horária mínima.

Do ponto de vista dos conteúdos estabelecidos pela Lei nº 13.415/2017, o Conif ressalta que

[...] somente a obrigatoriedade dos estudos de Língua Inglesa poderá trazer impacto nos PPCs”. Muitos cursos, principalmente nas regiões de fronteira, têm a Língua Espanhola como obrigatória. A adequação à essa exigência não altera em essência os cursos técnicos integrados, não sendo necessária, nem recomendável, a exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso. As demais disposições de conteúdos

definidas no art. 3º da lei nº 13.415/2017 não afetam à organização do currículo integrado:

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (...);

[...]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base nacional comum curricular não poderá ser superior à mil e oitocentas horas.

A oferta das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos dos cursos técnicos integrados está contemplada, senão no todo, na quase totalidade dos PPCs. O currículo integrado não nega à importância destas disciplinas, mas não baliza sua formação unicamente nelas, sendo relevante à presença de todos os componentes curriculares que compõem a formação humana integral, dentre eles Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física (FDE/CONIFF, 2018).

Reconhecendo que a obrigatoriedade da Língua Inglesa imposta pela atual legislação do ensino médio poderá repercutir no currículo dos cursos integrados desenvolvidos pelos institutos, o Conif recomendou a inclusão dessa disciplina bem como à não exclusão da Língua Espanhola ou outra, se for o caso.

Ademais, de acordo com o FDE/Conif (2018), o currículo integrado implica articulação entre conhecimentos básicos e conhecimentos técnicos, que, muitas vezes, fundem-se no processo de ensino e aprendizagem, vislumbrando a formação humana integral; e, nesse sentido, não há que se falar em BNCC nos cursos técnicos integrados, por tratar-se de contrassenso e fragmentação da formação. Além disso, a autonomia didático-pedagógica dos institutos possibilita fundamentar a opção pelo currículo integrado na forma como vem sendo desenvolvido na Rede.

Compreende-se que é possível resistir, buscando-se desenvolver o ensino médio integrado através do itinerário formativo integrado, mas desde que se preserve todos os componentes curriculares da base comum e que se viabilizem estratégias de integração curricular, garantindo-se o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e a articulação teoria-prática.

Por fim, o documento “Diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (2018) do Conif ressalta que a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB/1996 fundamentalmente no que diz respeito ao ensino médio regular.

Sua posição ratifica o entendimento que compreende que os cursos integrados não estão em contradição, do ponto de vista legal, com as alterações na LDB, e que sua oferta, na RFEPCT, continua sendo uma determinação da lei de criação dos Institutos Federais.

O FDE/CONIF também defende que os cursos integrados não devem reduzir-se a uma concepção de qualidade de educação restrita aos resultados de exames padronizados e centrados no estudantes, porque essa perspectiva não responde à complexidade do processo

educativo. Asseveram que aferir qualidade implica compreender como ocorre a articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ao longo do processo formativo dos estudantes.

Assim, mesmo com a Lei nº 13.415/2017, que regulamenta a reforma do ensino médio, a oferta da educação profissional integrada continua vigente nos termos apresentados pela LDB 9394/1996, com seus arts. 36-B, 36-C e 36-D.

Desse modo, a priori, a atual reforma do ensino médio não tem o condão de provocar mudanças substanciais na oferta e estrutura dos cursos técnicos integrados oferecidos pelos Institutos Federais.

Quanto ao questionamento dos impactos da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta de integração da educação básica à profissional, o gestor federal respondeu que a instituição não acolheu a atual reforma do ensino médio, de forma que não é possível avaliar os impactos sobre a oferta do ensino médio integrado.

Objetivando identificar dentre as instituições da rede pública maranhense que ofertam educação integrada, quais irão (ou não) implementar as medidas previstas na Lei nº 13.415/2017, perguntamos aos sujeitos da pesquisa: **A instituição aderiu ou vai aderir a atual reforma que institui o ‘Novo Ensino Médio’ (Lei nº 13.415/2017)? Caso tenha decidido aderir, quais providências estão sendo tomadas nesse sentido?**

Para efeito de melhor análise, organizamos as respostas à esta pergunta no quadro 09.

Quadro 09 - Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão

IEMA	IFMA	COLUN-MA
A Lei de apoio à implementação do Novo Ensino Médio contempla 44 escolas da Rede Estadual de Ensino, em que será implementada a flexibilização neste ano de 2020. Desde o ano de 2018 existe uma equipe da SAGEA/SEDUC que participa de encontros no MEC sobre a implementação do Novo Ensino Médio (TE).	Em 2019 realizamos 03 (três) encontros para discutir o currículo integrado e o novo currículo e decidimos manter o que já temos. (TF).	É consenso entre os colégios de aplicação vinculados às universidades que não façam a adesão a essa proposta de Ensino Médio. Até o momento, nenhuma providência tem sido pensada (GF).

Fonte: Elaborado pela própria autora.

Em seu depoimento, o ‘gestor estadual’ da SEDUC-MA afirmou que, em 2020, o Estado do Maranhão vai iniciar um projeto piloto do Novo ensino Médio em 46 escolas, sendo 33 parciais e 13 escolas integrais (Centros EducaMais) e testar novos currículos. Segundo ele:

No integral, vamos testar o integrado. O curso técnico integrado já possui o currículo, de modo que sua construção é mais simples ainda ou podemos fazer o curso técnico integrado formado por “entidades alternativas” a partir de FICs), a exemplo de um curso técnico integrado de 800 horas formado por cursos FICs modulares de 200 horas. Se o aluno concluir esses 4 cursos, recebe ao final, o certificado do ensino integrado. Dessa forma, em cada módulo, o aluno recebe seu certificado, o que diminui a evasão, se ele desistir no meio do percurso. O valor do recurso investido não ficará perdido, além de estimular o aluno, ao receber uma certificação e seguir em frente. Além de evitar dispêndio de recursos com a evasão, estimula o aluno ao receber a certificação ao final de cada módulo (GE).

De acordo com o ‘gestor estadual’, o Estado irá implementar o Novo ensino Médio a partir de 2020⁶⁴ com os Projetos Empreendedores (Empresa Pedagógica, Intervenção Comunitária e Iniciação Social e Científica), voltados para desenvolver nos estudantes competências necessárias ao protagonismo profissional e social. Além desses projetos, as escolas estaduais trabalharão com o componente Projeto de vida.

A respeito do quinto itinerário, formação técnica e profissional, o referido entrevistado afirmou que:

Sobre o quinto itinerário, pretendemos também ofertar o FIC concomitante. Então, estamos desenhando como pode acontecer: formato em oficinas, FIC concomitante, técnico integrado para as treze escolas em tempo integral. Outra proposta que estamos estudando é sobre o itinerário formativo por meio de FICs. Assim, por enquanto o que temos são projetos-pilotos para serem colocados em 46 escolas. Temos também no novo ensino médio uma proposta que engloba a educação profissional, que é a educação de jovens e adultos vinculada à educação profissional (EJA-TEC), projetado para ser implementada a partir de março de 2020 em 10 escolas. Trata-se também de um projeto piloto. Dando certo, se expandirá. O governo federal, através do Conselho Nacional de Secretários de Educação sinalizou que vai colocar recursos para o EJA-TEC. Se isso for viabilizado, nós conseguiremos expandir (GE).

Pelo depoimento, percebe-se que, até o momento da entrevista (novembro/2019) já havia a resolução de implementar a reforma, por meio de projetos pilotos, em 46 escolas estaduais; no entanto, ainda não havia uma decisão sobre o modo de oferta do itinerário formação técnico profissional (se por meios de cursos integrados, de uma combinação de FICs ou articulando curso técnico e FICs, pois todas essas possibilidades são postas pela atual reforma.

De acordo com informações do entrevistado, o Estado contou com o apoio do Instituto Itaú para realizar a formação com os gestores da rede estadual sobre a proposta do ‘Novo ensino Médio’. A esse respeito, o depoimento da ‘técnica estadual’ revelou que, desde o ano

⁶⁴ Duas escolas integrais (Centros Educa Mais) anteriormente contabilizadas (faziam parte dos 46 Centros Educa Mais) foram transformadas em unidades do IEMA e passarão a desenvolver o modelo pedagógico da instituição. Assim, só o grupo dos 44 Centros Educa Mais irão adotar a flexibilização curricular prevista pela Lei nº 13.451/2017.

de 2019, ocorrem formações com os gestores do IEMA acerca do Novo Ensino Médio. No entanto, afirmou que “ainda não existe nada de concreto na prática”.

Já o ‘técnico federal’ afirmou que, a partir da vigência da atual reforma do ensino médio, surgiram muitos questionamentos por parte dos docentes acerca da exclusão e redução da carga horária de algumas disciplinas: “Espanhol vai sair da grade curricular? Como ficará a Sociologia? (Vai reduzir? Vai deixar de ser disciplina? Vai ser incorporada à outra disciplina? Seria tema transversal?)”. Para ele, a não obrigatoriedade de uma disciplina, promoverá a sua desvalorização.

Conforme informações do referido entrevistado, após a instituição ter promovido, em 2017, momentos de reflexão acerca da Lei nº 13.415/2017, dos impactos do novo currículo na estrutura dos institutos e do currículo integrado, decidiram “preservar o que já tinham”, não excluindo disciplinas ou reduzindo a carga horária das que compõem o núcleo comum. De 2018 aos dias atuais, a instituição tem realizado momentos formativos para discutir temas como currículo, currículo integrado e formação integrada.

Atualmente, os campus do IFMA encontram-se engajados na elaboração da matriz de referência dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio da instituição, uma vez que cada curso em cada campus possui uma matriz curricular diferente, com disciplinas, cargas horárias e conteúdos diferentes, gerando transtornos nas situações de transferência de alunos de um campus do Instituto para outro. Assim, quando um aluno vem transferido, há necessidade de se adequar as matrizes curriculares.

Para realizar a elaboração dessa matriz, foram constituídos 12 GT’s de Currículo Multicampi por eixos tecnológicos, adotando-se como critério para distribuição dos campi nos GT’s sua maior oferta de cursos por eixo tecnológico. O GT de cada campus é composto por 03 (três) profissionais: docente, coordenador de curso e membro da equipe pedagógica. Sobre o início do processo de elaboração das matrizes de referência, a técnica federal ressalta:

Em 2019, iniciamos um trabalho com as bases específicas: os professores foram selecionar os conteúdos essenciais das disciplinas da matriz curricular dos cursos integrados levando em consideração o perfil do estudante que se quer formar. A PROEN deu os direcionamentos para esse trabalho. O sentido é aperfeiçoar o currículo, enxugar, tendo foco na educação profissional. Todos os campus estão nesse processo, cada um ficando com um eixo tecnológico e a partir daí, trabalhar os cursos dentro de cada eixo (TF).

Destaca-se que a elaboração das matrizes curriculares de referência pelo IFMA consiste em uma das diretrizes indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino

Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica⁶⁵ aprovadas pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif).

17. Elaborar, até o fim de 2020, Matriz de Referência Institucional para a organização dos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados dos diferentes campi, considerando formação específica comum para os cursos de mesma habilitação profissional na instituição e formação diversificada conforme contexto local e regional de atuação de cada campus (CONNIFE, 2018).

Essas diretrizes visam induzir o alinhamento na oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio nas instituições da RFEPCT vinculadas ao CONIF, priorizando o ensino integrado e trabalhando em uma concepção de formação humana integral⁶⁶. Posteriormente, elas foram regulamentadas pelo IFMA sob o nome de “Diretrizes indutoras para os cursos técnicos integrados no Instituto Federal do Maranhão”. Dentre estas diretrizes, destacam-se aquelas voltadas para a organização e planejamento curricular, a saber:

3. Revisar, até o término do ano de 2021, todos os projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, adotando os princípios da formação humana integral, **adotando as Diretrizes Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as Diretrizes Institucionais vigentes**, tendo como base a organização administrativa, didática e pedagógica dos cursos.

4. Elaborar o perfil profissional dos cursos técnicos integrados, considerando o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT), complementando, se necessário, com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

5. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, todos os componentes curriculares da formação básica, com foco na articulação e na formação humana integral.

6. Assegurar, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, atividades didático-pedagógicas que articulem ensino, pesquisa e extensão.

7. Garantir no âmbito dos componentes curriculares, a realização de práticas profissionais que possibilitem ao estudante o contato com o mundo do trabalho e assegurem a formação teórico-prática intrínseca ao perfil de formação técnica, por meio de atividades profissionais, projetos de intervenção, experimentos e atividades em ambientes especiais, tais como: laboratórios, oficinas, empresas pedagógicas, ateliês, dentre outras.

8. Garantir uma organização curricular orgânica que privilegie a articulação e a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares e as metodologias integradoras e possibilite a inserção e o desenvolvimento de componentes curriculares, ações ou atividades, com vistas à promoção da formação ética, política, estética, entre outras, tratando-as como fundamentais para a formação integral dos estudantes.

9. Prever, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, carga horária específica para Prática Profissional Integrada (PPI), a ser desenvolvida ao longo do curso, a fim de promover o contato real e/ou simulado com a prática profissional pretendida pela habilitação específica. Além disso, articular a integração horizontal e

⁶⁵ As orientações começaram a ser delineadas em 2017, no contexto dos avanços da proposição da Reforma do Ensino Médio e da necessidade de fortalecimento do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, sendo fruto de debates durante as duas edições do Seminário Nacional do Ensino Médio – evento organizado pelo FDE e realizado em Brasília –, e tendo como base o Parecer nº 11 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que deu origem à Resolução nº 6/2012.

⁶⁶ Concepção de formação humana do IFMA: Os documentos existentes não permitem identificar essa concepção.

vertical entre os conhecimentos da formação geral e da formação específica com foco no trabalho como princípio educativo.

10. Estabelecer, a partir da definição do perfil do egresso, os saberes necessários para composição das ementas e posterior organização dos componentes curriculares e distribuição de carga horária, de modo a garantir a complementariedade dos saberes e evitar sobreposições e repetições de conhecimentos.

11. Estabelecer nas ementas as ênfases tecnológicas dos componentes curriculares (conteúdos fundamentais para o perfil de formação estabelecido) e as áreas de integração curricular.

12. Avaliar pedagogicamente a real necessidade da exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, considerando as condições internas e externas, o perfil do egresso, a carga horária e a avaliação compatíveis com a formação técnica de nível médio, evitando a obrigatoriedade, sempre que for possível.

13. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, o Estágio Curricular Supervisionado não Obrigatório como forma de oportunizar aos estudantes a possibilidade de contato com o mundo do trabalho.

14. Garantir, nos projetos pedagógicos de cursos técnicos integrados, a Pesquisa e Extensão como princípios pedagógicos alinhados ao perfil de formação do curso, a fim de contribuir para a formação humana integral (IFMA, 2019, grifos nossos).

15. Estabelecer práticas avaliativas formativas, processuais, integradas e interdisciplinares, buscando a superação do modelo exclusivamente individualizado e fragmentado (IFMA, 2019).

Dentre estas diretrizes, a de número item 12, que ressalta a necessidade de se avaliar a exigência de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, causa certo estranhamento, pois, em uma proposta de formação integrada, o estágio possui uma importância singular, como componente curricular integrador, sendo o momento de possibilitar aos estudantes o confronto e a articulação entre a teoria e a prática.

Após os encontros para discussão da Lei nº 13.415/2017 e do currículo do Novo Ensino Médio, o IFMA-Centro Histórico, assim como os demais campus do instituto, desenvolveram estudos sobre o currículo integrado e adotaram providências contemplando ações voltadas para a elaboração das matrizes de referência.

A entrevistada chamou a atenção para o fato de que a reformulação dos currículos dos cursos técnicos do IFMA não deve desconsiderar documentos norteadores nacionais, parâmetros curriculares, legislação educacional e demais diretrizes, sob pena do currículo desenvolvido pela instituição não atender às futuras demandas dos estudantes e da sociedade.

Tal preocupação é bastante fecunda, sobretudo, no que se refere à implementação do currículo do Novo Ensino Médio. Segundo o Ministério da Educação, a partir de 2020, o exame do ENEM deverá se adequar à BNCC, devendo, conforme o Parecer nº 03 do CNE, se realizar em duas etapas: a primeira, com referência à BNCC, que irá avaliar competências gerais, em uma avaliação interdisciplinar e a segunda, com os itinerários formativos do ensino médio. Nesta etapa, o estudante inscrito no Enem escolherá as provas do exame, de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar. Dessa forma, em virtude das

novas alterações na avaliação do ENEM (conteúdos, estrutura), entende-se que as instituições não podem ficar indiferentes à nova legislação do ensino médio.

Percebemos que, embora a instituição não tenha desenvolvido nada de concreto em relação às propostas previstas na Lei nº 13.415/2017, quando analisamos o documento ‘Metodologia de Trabalho elaboração das matrizes de referência dos cursos técnicos integrados ao ensino médio’ (IFMA, 2019) identificamos a orientação de que os conhecimentos da área básica devem considerar a LDB, as Diretrizes Nacional para o ensino médio (Resolução CEB Nº 3/2018), os Direitos de aprendizagem expressos na BNCC e as demais diretrizes pertinentes, conforme o quadro 10.

Quadro 10 -Recorte extraído do documento Metodologia de Trabalho

1. Conteúdos	
<p>Conhecimentos necessários para formação do profissional, a partir do perfil do egresso. - Que conhecimentos científicos e tecnológicos, que valores éticos, estéticos e políticos são necessários para formar esse profissional, permitindo uma formação humanística e cultural integrada à formação técnica, tecnológica e científica?</p>	
Dimensões técnico-organizacionais, econômico-produtiva, físico-ambiental e socio-histórico-cultural	<p>Área básica Considerar LDB, Diretrizes Nacional para o ensino médio (Resolução CEB Nº 3/2018) Direitos de aprendizagem expressos na BNCC e demais diretrizes pertinentes.</p>
	<p>Área técnica Catálogo Nacional Cursos Técnicos, CBO, Regulamentação dos Conselhos Profissionais.</p>

Fonte: <https://portal.ifma.edu.br/documentos/>.

Percebe-se que há previsão para que as matrizes de referência dos currículos dos cursos integrados a serem elaboradas considerem as alterações previstas na Lei nº 13.415/2017 para a parte comum do currículo. No entanto, até o fim de 2019, “não há nada de concreto, em relação ao novo currículo do ensino médio”, conforme depoimento da técnica federal.

De acordo com o “gestor federal”, o Colégio Universitário não aderiu à atual reforma do ensino médio e, até dezembro de 2019, não havia adotado as medidas previstas na Lei nº 13.415/2017 com vistas à implantação do ‘Novo Ensino Médio’.

Tal posicionamento alinha-se ao defendido pelo Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (Condicap) que apresentou a seguinte manifestação⁶⁷ a esse respeito:

Ao entendermos os malefícios da retirada de valores fundamentais ao projeto de nação democrática expresso na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988 e reiterados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, como diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, o currículo proposto fere os direitos da juventude ao colocar em xeque o sentido da escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos, democrática e socialmente referenciada, padronizando o currículo. Nesse sentido, o CONDICA^p expressa suas posições acerca da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e reafirma que a mesma foi realizada sem a participação de entidades representativas da área da educação e da sociedade civil, sem levar em consideração um longo processo de discussão que, desde 2012, já ocorria no próprio Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. Essa Reforma retira direitos e compromete à plena formação na Educação Básica, desconsiderando importantes áreas do conhecimento [...] (CONDICA^p, 2018).

A partir da vigência da Lei nº 13.415/2017, no ano de 2018, a instituição estruturou um GT a fim de discutir o currículo integrado e reformular a matriz curricular dos cursos de Ensino Médio Integrado desenvolvidos, processo que se encontra em andamento.

Até o início de 2020, tanto o IFMA-Centro Histórico como o Colun-UFMA encontram-se em processo de reformulação das matrizes curriculares dos seus cursos integrados, não tendo iniciado ainda a implementação das medidas previstas na Lei nº 13.415/2017.

Compreende-se que este movimento de criação e/ou revisão das matrizes curriculares pelo Instituto Federal e pelo Colun/UFMA são formas de fortalecer a proposta do ensino médio integrado diante do movimento de implementação do Novo Ensino Médio.

Após a análise dos dados da pesquisa empírica, podemos constatar que, no Estado do Maranhão, somente a rede pública estadual de ensino está iniciando o processo de implementação da nova reforma do ensino médio através do desenvolvimento de projetos pilotos em 46 escolas, 33 parciais (Escolas de Ensino Médio) e 11 integrais (Centro Educamais), conforme assevera o ‘gestor estadual’ da SEDUC-MA.

Apesar dessa constatação, convém ressaltar que o modelo educativo desenvolvido pelo IEMA (Escola da Escolha⁶⁸) possui muitos elementos em comum com a proposta do ‘Novo

⁶⁷ Disponível em: http://condicap.org/wp-content/uploads/2018/08/CONDICAP_BNCC_EM.pdf. Acesso em: 11/11/2019.

⁶⁸ O modelo pedagógico “Escola da Escolha” foi idealizado e produzido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. A origem do modelo está no que foi pensado, planejado e efetivado para a “transformação

Ensino Médio’: ambos adotam como foco o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudante e estão baseados nos pressupostos teóricos dos quatro pilares da educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a se relacionar e aprender a ser (Jacques Delors, 1999) destacados anteriormente.

Como exemplos de ações educativas que evidenciam semelhança entre as duas propostas temos a implementação dos clubes de protagonismo no IEMA, onde estudantes das três séries do ensino médio se alinham em determinado clube, de acordo com as afinidades por habilidades de maneira que as desenvolvam em grupo, com autonomia, aprendendo a trabalhar em equipe, desenvolvendo uma boa comunicação e aprendendo, sobretudo a organizar e se auto-organizar, com vistas a ampliação de seu conhecimento, que são indispensáveis para se tornar um protagonista. Além disso, temos a inserção de disciplinas eletivas e dos componentes ‘projeto de vida’ e ‘tecnologia’.

Destaca-se que ideia de ‘protagonismo juvenil’, apresentada como um dos principais argumentos em defesa da reforma, atravessa praticamente todos os documentos relacionados ao Novo Ensino Médio, sendo implementada, sobretudo, com a ‘escolha’ do itinerário formativo.

A semelhança entre as referidas propostas, além de ações como a criação, em 2017, da Comissão de Reforma do Ensino Médio (Cremi) pelo IEMA, visando adequar-se às mudanças instauradas pela reforma do Ensino Médio, e a participação de gestores e técnicos do IEMA em formações para aprofundamento de estudos visando à Implementação do Novo Ensino Médio sinaliza para uma futura adesão do instituto às medidas estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.

Dessa forma, as instituições investigadas buscam alternativas que melhor possam adequar o seu projeto pedagógico à Lei nº 13.415/2017, procurando, ao mesmo tempo, resistir ao caráter reducionista da lei, mantendo todos os componentes da base comum do currículo, mas buscando elementos de diálogo e, nesse sentido, o itinerário formativo integrado apresenta-se como um recurso capaz de garantir a continuidade da proposta integrada em curso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizarmos o ensino médio integrado na trajetória das políticas públicas educacionais para o ensino médio e a educação profissional no Brasil, evidenciamos a estruturação de um modelo dual de educação, materializado através da oferta de escolas de preparação profissional, à classe trabalhadora, e de formação acadêmica, às elites dirigentes da sociedade.

Como consequência, consolidou-se um modelo de educação profissional desarticulado da educação geral, reproduzindo a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, reflexo da própria forma como a sociedade está estruturada, dividida em distintas classes sociais.

Com o Decreto nº 5.154/2004, retomamos a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional. No entanto, devido ao seu caráter contraditório, também possibilitou a continuidade de propostas de educação profissional desintegradas, através da oferta de cursos concomitantes e subsequentes, reafirmando a dicotomia educativa que historicamente permeia a Educação Básica.

Dessa forma, durante o governo Lula (2003-2010), considerando-se a característica de mediação de conflitos do governo, verifica-se a acomodação de distintas perspectivas e interesses acerca da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dificultando a criação de uma identidade para essa modalidade educacional e de um verdadeiro sentido para a política de integração.

Nesse contexto, intensificou-se a ingerência do setor privado na educação pública, através do Movimento Todos pela Educação e de institutos e organizações privadas que lutavam para participarem da formulação de políticas públicas e por espaços cada vez maiores no “mercado” do ensino técnico, visando subordinar a educação às demandas imediatas dos setores produtivos, conferindo-lhe um caráter mais instrumental.

O acirramento da proposta neoliberal efetivou-se a partir do Governo Temer com a implementação de um conjunto de contrarreformas, a exemplo da PEC dos Gastos Públicos, da reformas trabalhista e previdenciária e da reforma do ensino médio implementada pela Lei nº 13.415/2017, a qual retomou o movimento pelas “referências nacionais curriculares” dos anos 1990, agora sob a forma de “Bases Nacionais Curriculares”.

A análise do processo de regulamentação da Lei nº 13.415/2017 revelou a forma autoritária como a reforma foi implementada, conduzida e aprovada no contexto de uma conjuntura neoliberal bastante regressiva, evidenciando o caráter retrógrado de suas medidas,

sobretudo no que diz respeito à flexibilização do currículo do ensino médio, resultando na redução e minimização do conhecimento escolar e consequente limitação do processo formativo dos estudantes, sobretudo da rede pública de ensino; na dicotomização da formação geral e profissional, na desvalorização dos profissionais da educação; na investida do setor privado sobre a educação pública e na desconstituição da educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum.

Ao propor um ‘currículo mínimo’, o conteúdo da atual legislação banaliza a formação no Ensino Médio, o que acentuará as desigualdades de oportunidades educacionais entre ricos e pobres, pois as escolas particulares direcionadas às elites darão continuidade à opções mais adequadas à uma sólida formação acadêmica e buscarão meios de garantir a educação básica em sua totalidade. Tal medida se revela ainda mais cruel quando consideramos que o estudante da rede pública tem a escola como seu único equipamento cultural.

Nesse sentido, entende-se que o ensino médio e educação profissional promovidos pela atual reforma tem como destinatários os jovens e adultos das camadas populares, os quais serão os mais afetados por ela, pois a formação fragmentada daí advinda lhes proporcionará apenas o acesso a empregos precários e dificuldades no acesso ao ensino superior.

Cabe destacar que, como decorrência da orientação curricular que privilegia o desenvolvimento de competências técnicas e sócio emocionais, dissociadas dos conteúdos curriculares (formação por competência), a reforma atual não atende aos interesses dos jovens no que diz respeito a uma formação de qualidade e sim aos setores produtivos da sociedade, defensores de uma formação instrumental, que prepare para as avaliações nacionais e ao mesmo tempo, prepare mão de obra técnica para o mercado de trabalho, conforme pontua Freitas (2016).

No que se refere à proposta de formação contida na reforma, evidencia-se uma concepção de formação em tempo integral, mas não integrada, pois a inclusão da formação profissional na etapa final do ensino médio contraria a modalidade do ensino médio integrado, nos remetendo ao modelo de educação profissional proposto na década de 1990, sob a forma do Decreto nº 2.208/1997, que não permitia a oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada.

A pesquisa permitiu constatar que, além mais de não conter uma proposta de formação integrada, a reforma afronta radicalmente o Ensino Médio Integrado, ao promover a redução da carga horária da formação geral para 1800 horas, a não obrigatoriedade das disciplinas de ciências humanas e sociais ao longo do ensino médio, a separação da educação básica da profissional e a transformação desta em um dos itinerários formativos.

Assim, a reforma representa um profundo retrocesso à concepção de escola politécnica e unitária buscada pela proposta do ensino médio integrado, de modo que a oposição à ela se faz necessária, visando construir outras possibilidades de formação que atenda aos anseios dos jovens.

A partir da análise dos dados da pesquisa constatou-se que a atual reforma do ensino médio começará a ser implementada a partir deste ano (2020) no estado do Maranhão por meio de projetos pilotos em 46 escolas da rede estadual de ensino, 33 parciais e 13 integrais (Centro Educamais), não atingindo as três instituições lócus da investigação (IEMA - unidades plenas, IFMA - Centro histórico e Colégio Universitário) que desenvolvem o Ensino Médio Integrado.

Dessa forma, não constatamos, no campo empírico, os efeitos da Lei nº. 13.415/2017 sobre a proposta integrada desenvolvida por estas instituições maranhenses. Tal limitação, restringiu o estudo das repercussões da atual reforma ao campo teórico, ampliando-se a percepção a partir dos elementos evidenciados nos depoimentos.

Constatou-se também que as instituições da rede federal maranhense pesquisadas se posicionaram e se mobilizaram contra a reforma, adotando tanto estratégias de resistência à ela como de fortalecimento da proposta integrada, a exemplo dos movimentos de consolidação das matrizes curriculares que estão sendo implementados nas instituições da rede federal. Já a rede estadual maranhense iniciou um processo de adesão à proposta a partir deste ano (2020), com a implementação do 'Projeto Empreendedores' em 33 instituições escolares (incluindo escolas de ensino médio regular e centros de educação integral) não contempladas nesta pesquisa.

Deste modo, a proposta do Novo Ensino Médio não alcançou a totalidade das escolas da rede estadual maranhense que atualmente implementam educação profissional integrada, no caso as unidades plenas do IEMA. Porém, os estudos e dados da pesquisa possibilitaram identificar semelhanças entre o modelo educativo das unidades plenas do Instituto Estadual e o do Novo Ensino Médio, sinalizando na direção de uma futura adesão dessas instituições à atual reforma.

Ressalta-se que, do ponto de vista legal, a Lei nº 13.415 não impede o desenvolvimento do ensino médio integrado, surge, entretanto, o questionamento da possibilidade de se desenvolver uma proposta de educação integrada (e não apenas em tempo integral) em face desse novo modelo de ensino médio vigente. A questão é controversa, pois, se de um lado, há posicionamentos que indicam a efetiva impossibilidade de um projeto de formação integrada no âmbito da estrutura do novo ensino médio; por outro, também há

estudiosos, a exemplo de Ramos (2017), que visualizam no itinerário formativo integrado uma solução encontrada para as limitações identificadas na reforma, ao possibilitar a recomposição do ensino médio nos seus moldes consolidados, abrangendo a totalidade das áreas do conhecimento.

Considerando que a atual reforma contrapõe-se aos interesses de uma formação humana, integral e emancipadora e que é fundamental garantir a todos os estudantes, ao término do ensino médio, um conjunto de conhecimento e valores necessários a seu pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, julgamos que precisamos resistir ativamente à implementação de suas medidas, buscando estratégias de manutenção da continuidade da proposta integrada.

E, no caso da exigibilidade de cumprimento da Lei nº 13.415/2017, sob penas de sanções legais, podemos adotar as estratégias sugeridas por Ramos (2017) a fim de evitar o total desmonte do ensino médio integrado, quais sejam: a implementação do itinerário formativo integrado (a partir da integração dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários) e a oferta de vagas para os alunos cursarem outro itinerário. Segundo a autora

Feita à integração dos componentes, pode-se estender à carga horária global do curso para que o estudante curse, simultaneamente, mais de um itinerário. Assim, o currículo do ensino médio integrado, ainda que compulsoriamente tenha à formação básica comum limitada à 1800 horas, poderia chegar à 3200 horas, sendo 600 horas consideradas como itinerário da educação profissional pela Lei nº 13.415/2017 (o que as igualariam às escolas das demais redes) e as demais 800 horas voltadas para atender às DCNEPT vigentes ou à oferta de outro itinerário). Acende-se uma vela para cada norma, em nome da formação integrada. Resta saber se será o pecado fatal ou sua remissão (RAMOS, 2017, p.21).

Considerando que estamos no primeiro ano de implementação da proposta do Novo Ensino Médio e, diante de um contexto sócio político bastante regressivo, marcado pelo acirramento do projeto neoliberal, destacamos que há um longo caminho a ser trilhado tendo em vista a defesa de um projeto de formação integrada e, por conseguinte, de uma sociedade mais justa e igualitária; e para isso precisamos nos unir a fim de minorar os efeitos negativos que a Lei 13.415/2017 há de produzir e resistir às estratégias, cada vez mais diversificadas, de “empresariamento” da escola pública e dos estudantes, da sociedade, do Estado, ancoradas sob os discursos do ‘empreendedorismo’, ‘protagonismo juvenil’, ‘aprender à aprender’.

Por fim, ressaltamos a necessidade do desenvolvimento de estudos e de novas pesquisas buscando construir estratégias de resistência à implementação do ‘Novo Ensino Médio’ e de manutenção da proposta integrada.

REFERÊNCIAS

- ABECS. **Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 28. jul. 2019.
- ABH. **Manifesto de repúdio à medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016,** 2016. Disponível em: www.hispanistas.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Manifesto-de-repudio-a-Medida-Provisoria-N-746_ABH.pdf. Acesso em: 28. jul. 2019.
- ANFOPE. **Manifesto contra a medida provisória n. 746/2016.** Goiânia, 2016. Disponível em: https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf. Acesso em 17. jul. 2019.
- ANDES/ SN. **Nota de repúdio à Contrarreforma do Ensino Médio imposta pela MP 74.** João Pessoa, 2016. Disponível em: www.adufpb.org.br/site/wp-content/uploads/2016/11/BOLETIM-ADUFPB-147-SETEMBRO-2016.pdf. Acesso em 30. jul. 2019.
- ANPED. **Nota pública sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP do Ensino Médio – Autoritária na forma e equivocada em conteúdo.** Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/anped_notapublica_mp_ensinomedio.pdf. Acesso em: 25. jul. 2019.
- APROFFIB. **Carta de Repúdio à Medida Provisória 746/16 da reforma do ensino médio.** São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.intersindicalcentral.com.br/carta-de-repudio-a-medida-provisoria-74616-da-reforma-do-ensino-medio/#.XbAso3dFzv8>. Acesso em: 19. jul. 2019.
- ARELARO, Lisete. Reforma do Ensino Médio: O que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24. jun. 2019.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Curitiba, 2014, V.7. Disponível em: <file:///C:/Users/nilia/Downloads/7956-Texto%20do%20artigo-20820-2-10-20170418.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2018
- ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios.** Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARACHO, Maria das Graças; SILVA, Antônia Francimar da; MOURA, Dante Henrique; PEREIRA, Ulisséia Ávila. Políticas Públicas de Formação de Professores e de Financiamento: Algumas reflexões e proposições acerca do Ensino Médio integrado à Educação Profissional técnica de nível médio. In: Brasil, SEED/MEC, **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Boletim 07-maio/junho 2006**, 2006, p.68-83.

BARNABÉ, Medeiros Filho. O golpe no Brasil e a reorganização imperialista em tempo de globalização. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

BEDIN, Gilmar Antonio; NIELSSON, Joice Graciele. A crise da década de 1970: observações sobre as ideias neoliberais e suas consequências. In: COSTA, L. C., NOGUEIRA, V. M. R.; SILVA, V. R (Orgs). **A política social na América do Sul: perspectivas e desafios no século XXI**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2013, pp. 27-41. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rfv9p/pdf/costa-9788577982318-02.pdf>. Acesso: 28. set. .2019.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 10. mai.2017.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o §2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

_____. **Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI).

_____. **Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017**. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961.

_____. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 18 abril de 1997. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 5.ago. 2017.

_____. **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado.

_____. **Parecer nº 45/72, de 12 de janeiro de 1972, do CFE.** A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 39, de 8 de dezembro de 2004.** Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf. Acesso em 23/04/2018

_____. _____. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. _____. **Resolução nº 3, de 21 de Novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC/SETEC. **Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio: documento base.** Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 05/08/2017.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Base.** Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

BRASIL. INEP/MEC. **Guia De Implementação Do Novo Ensino Médio**, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 24. mai.2019.

BRASIL. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 24/03/2019.

BRASIL/INEP/MEC: **Notas Estatísticas: Censo escolar 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/notasestatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 20. mai. 2019.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ssoc/n128/0101-6628-ssoc-128-0085.pdf. Acesso em: 07. ago. 2019.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Contrarreforma do Ensino Médio: Retrocessos e Intencionalidades. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7521>. Acesso em: 22. dez. 2018.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Ed. Vozes, 2016.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria ; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista: Retratos da Escola**. Brasília: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 27 a 40. jan./jun. 2011.

CNTE. **Análise da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.sintet.org.br/ultimasnoticias-224-cnte-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 30. jul. 2019.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415 / 2017. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000401633&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19. mai. 2018.

CUNHA, Luís Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago/2000, n°.14. p. 89-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 03. mai..2019.

_____. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, Jun. 2017. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200373&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 23. ago .2019.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana - 5ª Ed. Rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

IEMA. **Diretrizes Operacionais**. São Luís/MA: IEMA, 2019. INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Modelo pedagógico: princípios educativos. Recife: ICE, 2015.

FDE/CONIF. **Diretrizes Indutoras para a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica E Tecnológica**. 2018. Disponível em: <https://www.ifsc.edu.br/documents/38101/1079513/Diretrizes+EMI+-+Reditec2018.pdf/0cd97af4-bad5-b347-4869-7293ac87eb69>. Acesso: 16.nov.2019.

FERRETI; Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à Educação Profissional. **HOLOS**, ano 34, v.4. Disponível em: www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975. Acesso em: 14. set. 2019.

_____. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma Do Ensino Médio No Contexto Da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, Currículo E Disputas Por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf. Acesso em: 03. 02. 2019.

FNE. **FNE divulga nota contra a MP do ensino médio**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://sinprogoias.org.br/fne-divulga-nota-contr-a-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 7. jul. 2019.

FREITAS, Luís Carlos. **A reforma empresarial da educação: Novas direitas, velhas idéias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)**. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>. Acesso em: 12. ago. 2019.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20. jun. 2018

GONÇALVES, S. R. V. **Interesses mercadológicos e o novo ensino médio**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba, 2003.

LOMBARDI; José Claudinei; LIMA, Marcos R. Lima. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília. Ensino Médio e Ensino Técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: BRASIL, MEC. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**, boletim 7, maio-jun., Rio de Janeiro: 2006, p.51-68. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 06. out. 2016.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino Médio Integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios**. 2011. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2011. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/maciel_lmm_do_mar.pdf. Acesso em: 04. set. 2017.

MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2022)**: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/PDI-IEMA-2019.pdf>. Acesso em: 10. dez. 2019

_____. **Diretrizes Operacionais**: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/DiretrizesOperacionais2019-IEMA-03-01-2019.pdf>. Acesso em: 14. dez. 2019.

_____. **Edital Processo Seletivo 2020**: Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, 2019. Disponível em: http://web.iema.ma.gov.br/seletivo_iema/pages/edital2019.pdf. Acesso em: 09. jan. 2020

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório. As Diferentes Questões. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acessado em 10. Ago.2016.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 2.ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, Francisco; KÜLLER, José Antônio. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional** – Desafios, Experiências e Propostas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MORAES, Reginaldo C. O golpe de 2016, suas raízes. Perspectivas da resistência. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 12. jun. 2018.

_____. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set.2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>. Acesso em: 20. jun. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20 n. 63 out.-dez. 2015, p-1057-1080. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 25. mai. 2018.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória: não ao esfacelamento do ensino médio**. 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/ManifestoMovimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 60, jan.-mar. 2015, p-121-142. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso; 18. jun. 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira; MACHADO, Maria Margarida. **A formação integrada do trabalhador: desafios de um campo em construção**. São Paulo: Xamã, 2010.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. **Implicações do Ensino Médio Integrado para a Formação do Trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo**. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Maranhão - UFMA, São Luís, 2013. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/256>. Acesso em: 24. abr.2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão**. 2017. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p-20-43.

_____. **Concepção do ensino médio integrado**. In: **Seminário sobre Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Pará, 08-09 de maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 23. jun. 2017.

_____. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. p.771-788. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p.771-788, jul.-set.2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a09v32n116.pdf>. Acesso em: 14. jun. 2019.

_____. **História e política da educação profissional**. Curitiba: IFPr, 2014. (Coleção formação pedagógica; v. 5). Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 09. mai. 2019.

RAMOS, Marise; SILVA, Katharine Ninive Pinto. O Ensino Médio Integrado no Contexto da Avaliação por Resultados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p.567-583, jul.-set., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018186794.pdf>. Acesso em: 15. fev. 2019.

SALES, Francisco José Lima. **PLANFOR**: política compensatória para a “inclusão” na informalidade. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

SANDRI, Simone. **A Relação do Público-Privado no Contexto do Ensino Médio Brasileiro**: em Disputa a Formação dos Jovens e a Gestão da Escola Pública. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná - UFPR, Cascavel, 2016. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2016/d2016_Simone%20Sandri.pdf. Acesso em 24. mai. 2019.

SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo: Instituto Lukács, 2017, 297 p.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v.12, n.32, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 20/dez/2017.

_____. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 23. abr. 2019.

SEGUNDO, Mario Sán; MARTINS, André Rosa. **Os ataques aos Institutos Federais**: a restauração neoliberal radical no governo Temer. ANDES-SN, jan/2018. Disponível: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1155219983.pdf>. Acesso: 13. set. 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. **A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a05v19n71.pdf>. Acesso em: 15.set. 2018.

_____. Como fica o Ensino Médio com a reforma – vem aí o Ensino Médio “líquido”. Site do Observatório do Ensino Médio, 21 de março de 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/como-fica-o-ensino-medio-com-areforma-vem-ai-o-ensino-medio-liquido/>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

_____. **Currículo, ensino médio e BNCC**: um cenário de disputas. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660>. Acesso em: 11. jun. 2019.

_____. SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 23. set. 2019.

SILVA. Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Contradições entre Capital e Trabalho**: Concepções de Educação Tecnológica na Reforma do Ensino Médio e Técnico. Jundiá: Paco Editorial, 2010.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. IN: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019. Disponível em:
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032/pdf>.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA
COORDENADORES/GESTORES DA SEDUC-MA**

APRESENTAÇÃO: Visando ampliar a análise do objeto, desenvolve-se a presente pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com o fim de identificar o atual contexto de desenvolvimento do ensino médio integrado e conhecer a proposta da rede acerca da implementação ou não do 'Novo Ensino Médio' com os sujeitos diretamente envolvidos com às demandas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A):

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CARGO/FUNÇÃO:

FORMAÇÃO/TEMPO:

TEMPO NA COORDENAÇÃO OU GESTÃO:

ENTREVISTA:

1. Quantos escolas oferecem o ensino médio integrado na rede estadual? Em quais cidades? Quais são os cursos oferecidos? Qual é a quantidade de matrículas atualmente?
2. Os IEMA's estão incluídos nesses dados? Como a SEDUC-MA articula a proposta integrada no IEMA?
3. Como você avalia a integração da Educação básica à Educação profissional?
4. Quais são as principais dificuldades na implementação da proposta integrada?
5. Como você avalia a atual reforma do ensino médio? Na sua opinião, a reforma pode trazer impactos na continuidade da oferta do ensino médio integrado?
6. A rede estadual aderiu ou vai aderir a atual reforma? Caso tenha decidido aderir, quais providências estão sendo tomadas nesse sentido?
7. Apresente as informações que julgar necessárias à compreensão dessas questões.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA COORDENADORES/GESTORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFMA.

APRESENTAÇÃO: Visando ampliar a análise do objeto, desenvolve-se a presente pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com o fim de identificar o atual contexto de desenvolvimento do ensino médio integrado e conhecer a proposta da rede acerca da implementação ou não do ‘Novo Ensino Médio’ com os sujeitos diretamente envolvidos com as demandas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A):

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CARGO/FUNÇÃO:

FORMAÇÃO/TEMPO:

TEMPO NA COORDENAÇÃO OU GESTÃO:

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1. Quantos campi do IFMA oferecem o ensino médio integrado? Em quais cidades? Quais são os cursos oferecidos? Qual é a quantidade de matrículas atualmente?
2. Como você avalia a integração da educação básica à educação profissional?
3. Quais são as principais dificuldades na implementação da proposta integrada?
4. Como você avalia a atual reforma do ensino médio implementada pela Lei nº 13.415/2017? Na sua opinião, essa reforma pode trazer impactos na continuidade da oferta do ensino médio integrado?
5. O IFMA aderiu ou vai aderir a atual reforma do ensino médio que institui o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)? Caso tenha decidido aderir, quais providências estão sendo tomadas nesse sentido?
6. Apresenta as informações que julgar necessárias à compreensão dessas questões.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS PARA COORDENADORES/GESTORES DO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO-UFMA.

APRESENTAÇÃO: Visando ampliar a análise do objeto, desenvolve-se a presente pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com o fim de identificar o atual contexto de desenvolvimento do ensino médio integrado e conhecer a proposta da rede acerca da implementação ou não do ‘Novo Ensino Médio’ com os sujeitos diretamente envolvidos com às demandas do Ensino Médio e da Educação Profissional.

IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A):

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

CARGO/FUNÇÃO:

FORMAÇÃO/TEMPO:

TEMPO NA COORDENAÇÃO OU GESTÃO:

ENTREVISTA:

1. Quando a escola passou a implementar o ensino médio integrado? Quais são os cursos oferecidos? Qual é a quantidade de matrículas atualmente?
2. Como você avalia a integração da educação básica à educação profissional?
3. Quais são as principais dificuldades na implementação da proposta integrada?
4. Como você avalia a atual reforma do ensino médio? Na sua opinião, a reforma pode trazer impactos na continuidade da oferta do ensino médio integrado?
5. A rede federal aderiu ou vai aderir a atual reforma? Caso tenha decidido aderir, quais que providências estão sendo tomadas nesse sentido?
6. Apresente as informações que julgar necessárias à compreensão dessas questões.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE IV - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(COORDENADORES/ GESTORES DO ENSINO MÉDIO E DA ED. PROFISSIONAL.

Prezado (a),

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada: “Os impactos da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do ensino médio integrado no Estado do Maranhão”, sob a responsabilidade da aluna/mestranda Nília Feitosa de Alencar e da orientadora, Prof^a. Dr^a. Francisca das Chagas Silva Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – Centro de Ciências Sociais, Campus São Luís.

Tal estudo tem como objetivo identificar as implicações da Lei nº 13.415/2017 sobre a proposta do ensino médio integrado. Para tanto, faz-se necessário a sua autorização e consentimento para que possa responder ao presente instrumento de pesquisa. Pretende-se realizar entrevistas semiestruturadas com coordenadores e gestores envolvidos com as demandas do Ensino Médio e da Educação Profissional no Estado do Maranhão. Para isso, programa-se um encontro, previamente agendado com os sujeitos que se dispuserem a participar desta pesquisa. Durante a pesquisa serão garantidos os seguintes direitos: a) esclarecimento (s) e resposta (s) à pergunta (s) feitas pelos participantes; b) liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo ao participante e à instituição; e c) diálogo sobre algum desconforto ou inquietação que possa ocorrer na (s) investigação (ões) proposta (s).

Os benefícios que este trabalho poderá trazer não são diretos nem imediatos. Os benefícios previstos aos participantes referem-se à possibilidade de reflexões sobre a implementação da proposta integrada e da Lei nº 13.415/2017.

Os resultados deste estudo podem contribuir para o desenvolvimento do conhecimento atual sobre a temática em questão, fornecendo elementos teóricos e práticos para avanços na oferta e prática educativa da política de integração do Ensino Médio à Educação Profissional. O pesquisador ficará à disposição para eventuais esclarecimentos durante e após a sua participação.

As informações e resultados obtidos para esta pesquisa serão confidenciais e, subsidiarão a elaboração da Dissertação de Mestrado que após defesa pública, posteriormente publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES. Asseguramos o sigilo de sua participação. Em nenhum momento você será identificado(a).

Outrossim, comprometo-me a esclarecer devidamente e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento que julgarem necessárias solicitadas pelo participante ou por seus responsáveis que possam surgir antes, durante e após a aplicação dos instrumentos de pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. A orientanda e a orientadora podem ser procuradas no seguinte endereço institucional: Av. dos Portugueses, 1966, Bacanga, CEP: 65.085-580. São Luís - MA, Programa de Pós-Graduação em Educação-

Fones: 3272-8660/3272-8690. Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa sempre que julgar necessário, pelo telefone: (98) 98872-3845.

Pesquisadora responsável: Nília Feitosa de Alencar - Telefone (98) 98872-3845; endereço eletrônico: niliafeitosa@hotmail.com.

Orientadora da pesquisa: Francisca das Chagas da Silva Lima - Telefone (98) 3272-8660; 8690; endereço eletrônico: fransluma@bol.com.br.

AUTORIZAÇÃO

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

Eu _____,
RG. sob o nº _____, concordo em participar do projeto de pesquisa.

Assinatura do voluntário (a)

Nília Feitosa de Alencar
Pesquisadora Responsável pela obtenção do consentimento

Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e assinado o TALE, confirmo que recebi os esclarecimentos necessários e concordo em participar desta pesquisa. Dessa forma, assino este termo, juntamente com a pesquisadora, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob o meu poder e outra em poder da pesquisadora.

Local: São Luís - MA. Data: ____ / ____ / 2019.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura da Orientadora: _____