

BREVES REFLEXÕES SOBRE O SENTIDO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E SUA NEGAÇÃO PELA VIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos ¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir alguns pressupostos teóricos que embasaram a concepção e implementação do Ensino Médio Integrado por meio do Decreto n° 5.154/2004 e que estão sendo negados pelos pressupostos que fundamentam a implantação da Reforma do Ensino Médio proposta pela Lei n° 13.415 de fevereiro de 2017. Através de pesquisa bibliográfica propõe-se uma breve reflexão teórica enfatizando as contradições entre os princípios teóricos que fundamentam o modelo de Ensino Médio Integrado e a nova proposta de Ensino Médio que traz no seu bojo interesses políticos e econômicos vinculados a retomada ostensiva de uma agenda de reformas de caráter neoliberal e o rearranjo dos processos formativos do Ensino Médio em sintonia com interesses do setor empresarial de nosso país. Enfatiza-se o aspecto da contradição enquanto categoria de análise do método histórico-dialético para a compreensão do tema em questão. Constatou-se por meio dessa breve discussão que a proposta de Novo Ensino Médio representa uma reação de setores ideológicos vinculados aos interesses empresariais objetivando a negação do modelo de ensino integrado e restaurando o modelo dual de educação com ênfase nos cursos organizados na modalidade concomitante.

Palavras-chave: Ensino integrado, Decreto n° 5.154/2004, Reforma do ensino médio, Lei n° 13.415/2017.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda uma breve reflexão envolvendo o embate entre a concepção de ensino médio integrado viabilizada pelo Decreto 5.154/2004 no governo de Lula e a proposta de reforma do ensino médio presente na Lei 13.415/2017 aprovada no governo de Michel Temer. A discussão inicialmente se detem nos princípios que fundamentam a concepção de ensino integrado tais como, o trabalho como princípio educativo, escola unitária e ensino politécnico.

No que se refere a metodologia para a elaboração do presente artigo, definiu-se como método de abordagem o referencial teórico do Materialismo Histórico-Dialético, sendo essencialmente uma pesquisa de tipo qualitativa. Em relação ao procedimento ou à maneira pela qual foram obtidos os dados necessários para a elaboração da pesquisa,

¹ Docente do Instituto Federal do Pará – IFPA Campus Belém, rafonsoferreiradevasconcelos@gmail.com.

utilizou-se pesquisa bibliográfica e documental. Quanto às fontes bibliográficas, foi realizada uma revisão da literatura existente no campo da Educação com enfoque na trajetória histórica do ensino médio e na educação profissional, bem como, na discussão sobre políticas públicas de educação, notadamente nos governos de FHC, Lula e Temer.

AS BASES TEÓRICAS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO E A NEGAÇÃO DA LÓGICA DO ENSINO CONCOMITANTE COM BASE NAS COMPETÊNCIAS

As bases teóricas e conceituais do modelo do ensino médio-técnico integrado implantado a partir do governo Lula incorporou o sentido de uma educação que contestasse e questionasse o processo de aprendizagem prioritariamente adestrador e voltado essencialmente para a empregabilidade, tal qual o modelo de ensino médio-concomitante técnico que foi implementado no governo de FHC, tendo como base legal o Decreto 2.208/1997. No sentido inverso, priorizando a formação de caráter integral, o modelo de Ensino Médio Integrado implantado nas instituições de educação técnico-profissional da rede federal de ensino desde 2004, teve como suporte legal o Decreto nº 5.154/2004.

No que se refere especificamente a transição do Decreto 2.208/1997 do governo FHC para o Decreto nº 5.154/04 do governo Lula, o estudo de Garcia e Lima Filho (2004, p. 24) argumentava que o Decreto nº 2.208/1997 delineou um modelo de ensino profissional que apontava no sentido de estimular a “[...] terminalidade escolar ao nível das séries iniciais da educação fundamental ou mesmo a renúncia à educação formal a amplas parcelas da população”, além de “manter o modelo dual de educação que estimula a separação da educação profissional do ensino médio [...]. Em contrapartida, o decreto nº 5.154/2004 possibilitou a plena articulação “[...] do ensino Médio com a educação profissional mediante a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico [...], porém, mantendo “as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto 2.208/1997” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 25). Tal precedente foi possível porque o decreto nº 5.154/04 permitiu a estruturação de três formas de articulação entre o ensino médio e a educação profissional:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...]

§ 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;

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.

Por conseguinte, o Decreto nº 5.154/04 ao mesmo tempo representou uma possibilidade de superação do decreto anterior do governo FHC (2.208/97), criando o modelo de ensino integrado, contraditoriamente possibilitou uma “brecha” ou abertura legal que permitiu ainda a sobrevivência da forma concomitante e da forma subsequente criadas no governo de FHC. Há que se considerar, no entanto, que a lógica de funcionamento do Ensino Médio Integrado funciona com bases em pressupostos teóricos e ideológicos alternativos e questionadores em relação aos pressupostos do modelo econômico capitalista, cujo primeiro e mais importante desses princípios alternativos diz respeito ao “trabalho como princípio educativo”, sendo necessário para a sua compreensão uma breve reflexão acerca dos aspectos históricos vinculados à sua definição e gênese.

Em sua origem histórica, a definição e conceituação do Trabalho como Princípio Educativo teve por base a teoria socialista, particularmente, as ideias de Marx e Engels (1992) e Gramsci (1991). Inserida primeiramente na teoria formulada por Marx, a relação entre Trabalho e Educação aparece de forma difusa em sua extensa obra.

De acordo com Nogueira (1990, p.181), o texto do Manifesto do Partido Comunista de 1848 Marx já defendia o princípio da “[...] educação pública e gratuita de todas as crianças”, ou seja, já fazia a defesa do ensino universal, público e gratuito para a juventude da sociedade do futuro. No mesmo sentido, no texto “Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório” da AIT, de 1868, Marx indicava que o trabalho poderia ser combinado com a atividade educacional, ou seja, deveria ser definido um horário para desempenho do trabalho e outra carga horária para o estudo de jovens.

Ressalta-se também que a mencionada concepção geral de educação presente nos escritos de Marx abrangia três dimensões: “1. Educação intelectual. 2. Educação corporal [...] exercícios de ginástica e militares. 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção[...]” (Marx, 1992, p. 60-61).

De acordo com Gadotti (2000, p. 53), o trabalho para os jovens - na perspectiva de Marx - poderia contribuir no sentido de superar tanto a “[...] dicotomia entre trabalho

manual e o trabalho intelectual”, como a dicotomia entre “educação escolar e extra-escolar”, já que, a articulação entre o ensino e o trabalho possibilitaria maior compreensão do processo produtivo e das relações de trabalho propiciando também o rompimento com o ciclo vicioso da alienação do proletariado. Por esta razão, Marx propôs como alternativa o princípio do “[...] ensino politécnico que deve ser uma síntese do estudo teórico e de um trabalho prático na produção” (GADOTTI, 2000, p. 54).

Na produção teórica de Antônio Gramsci, a questão da relação trabalho-educação estava inserida num contexto maior relacionado à cultura. Gramsci considerava que os trabalhadores deveriam ter acesso à cultura, englobando aí o processo de aquisição da educação. Na sua extensa e complexa obra intelectual encontra-se explicitado o modelo de educação que deveria prevalecer no sentido de estimular as potencialidades dos indivíduos. O velho modelo educacional clássico foi por ele rejeitado e em contrapartida, buscava-se constituir um modelo de “Escola Única” que teria a função de suprimir a histórica dualidade vigente entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica se destinava às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta da cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. (GRAMSCI, 1991, p. 118).

O modelo de organização educacional defendido por Gramsci propunha a estruturação de uma:

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o de desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 1991, p. 118).

Por conseguinte, no lugar do modelo de educação profissional de formação específica voltada para o “profissionalismo estreito” (Kuenzer, 1997, p. 137) deve-se constituir um modelo de ensino de perfil “politécnico” no qual o trabalhador tenha consciência de como realizar atividades de caráter produtivo, compreendendo o processo de trabalho em sua essência e valor. Este princípio de politecnicidade se contrapõe ao modelo produtivo taylorista-fordista no qual o trabalho apresentava-se fracionado em etapas, tendo por base a especialização, que ao mesmo tempo, estreitava o conhecimento do trabalhador e contribuía para desqualificá-lo e aliená-lo, no sentido de que não conseguia mais perceber

o valor do trabalho desempenhado, além de obscurecer a essência da relação de exploração baseada na mais-valia.

Tendo como referência a teoria de Gramsci, o estudo de Kuenzer (1997) indicou três princípios elementares para a construção de um novo modelo de educação em nosso país: a) O trabalho como princípio educativo; b) Escola unitária e; c) Ensino Politécnico. Primeiramente, o trabalho como princípio educativo, na concepção de Kuenzer (1997) apresenta-se com o seguinte significado:

Expressão de um novo princípio cultural/educativo, a formação do novo intelectual, ao tomar o trabalho enquanto princípio educativo, permite superar a cisão entre escola clássica e escola profissional, a princípio racional para o capitalismo, mas hoje superada no seu próprio desenvolvimento, tanto na cidade quanto no campo, pela cientificação de todo e qualquer trabalho prático. (KUENZER, 1997, p. 125).

Este pressuposto do trabalho como princípio educativo, por sua vez, deve se articular com os outros dois princípios: o da Escola Unitária e o do ensino Politécnico. De acordo com Kuenzer (1997, p. 142), esta articulação ocorre da seguinte forma:

A escola única de ensino politécnico ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta. Esta articulação ocorre em distintos níveis; ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, ou seja, entre cursos que formem trabalhadores intelectuais e cursos que formem trabalhadores instrumentais; ao nível de conteúdo, negando, através da politécnica, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento.

Considerando também esses três princípios, o estudo de Ciavatta e Ramos (2011) discutiu o sentido da integração que embasa a concepção do modelo de Ensino Médio Integrado. A integração proposta por estas autoras abarca uma concepção de “formação humana” com vistas à uma formação politécnica e omnilateral:

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Esta concepção de formação humana, tem por base uma formação que é politécnica, posto que reúne aspectos de educação intelectual, educação corporal e educação

tecnológica, além do aspecto (caráter) omnilateral, uma vez que difere da formação unilateral e limitada típica da sociedade burguesa, e também de pressupor o conceito do “trabalho como princípio educativo” que se apresenta definido pelas referidas autoras como sendo:

[...] o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32).

De forma sucinta, portanto, Ciavatta e Ramos (2011) defendem como concepção de Educação Integrada:

[...] aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 32).

Ressalta-se que esta concepção de educação integrada também agrega o princípio da “Escola unitária”, cuja noção Gramsci concebe como sendo uma modalidade de escola “de formação humanitária” ou de “cultura geral”. Dessa forma, a partir desta noção de Gramsci, o estudo de Ciavatta e Ramos (2011, p. 32) considera que:

[...] o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agregava ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Mas isto não define a escola básica como profissionalizante [...]

Portanto, analisando a questão do trabalho como princípio educativo, presente na proposta do Ensino Médio Técnico Integrado que foi estabelecida no governo Lula por meio do Decreto 5.154/2004, observa-se a disposição naquela conjuntura de se implementar tanto a noção do “trabalho como princípio educativo”, como também os princípios de “politecnicidade” e de “escola unitária” na experiência de implantação da formação integral na EPT. Dessa forma, com base nesses três princípios foi desenvolvida a noção do modelo de Ensino Médio Integrado, cuja base conceitual se contrapõe ao modelo de ensino concomitante e diverge do modelo das competências cujas bases conceituais foram implantadas no governo de FHC, tendo como um de seus dispositivos legais o Decreto nº 2.208/1997.

Nesse sentido, o estudo de Ramos (2008) a respeito da “Concepção de Ensino Médio Integrado” que estava sendo discutida em diversos fóruns de educação, esclareceu qual a

noção que estava sendo proposta, bem como os seus fundamentos com base nos conceitos de:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceituais de uma educação integrada: um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. É importante destacar que politecnica não significa o que se poderia sugerir a sua etimologia, a saber, o ensino de muitas técnicas. Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas (RAMOS, 2008, p. 2).

Confirmando esta nova tendência, o estudo de Pacheco (2012) considerou que a concepção de Educação Profissional Técnica de Nível Médio que passou a ter como referência a noção de Ensino Integrado, deveria ser diferenciada em relação ao modelo anterior de Ensino Médio Técnico que foi configurado por intermédio do Decreto n° 2.208/1997, durante o governo de FHC. Por conseguinte, para o referido autor:

[...] deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como **salvação do país** e a EPT como porta da **empregabilidade**, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade absoluta dos trabalhadores. Isso significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia e assumida pelo Governo Federal de 1994 a 2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, contribuindo para a atual exploração da oferta de cursos privados de educação profissional (PACHECO, 2012, p. 57, grifo do autor).

Dessa forma, o significado da formação humana integral presente no modelo de ensino médio integrado remete essencialmente a superação do modelo anterior de EPT com todas as suas mazelas (empregabilidade, formação precarizada, neotecnicismo, por exemplo). Neste sentido, afirma-se que:

A ideia de formação integrada sugere 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 de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão em sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é 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 a sua sociedade política. Formação que, neste sentido supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005 apud PACHECO, 2012, p. 58).

Isto posto, é possível concluir que a concepção de ensino médio integrado que embasou a reforma do ensino técnico-profissional de nível médio no governo de Lula representou um contraponto à concepção de ensino profissional do governo de FHC, especialmente na disposição de superar o velho dualismo estrutural de educação propedêutica para os jovens das elites dominantes e educação profissional (voltada para o trabalho) para os jovens das classes trabalhadoras. No entanto, o referido avanço encontra-se sob ataque e ameaça de retrocesso por parte daqueles que defendem a proposta de reforma do ensino médio personificada na Lei nº13.415/2017.

Por sua vez, considerando o sentido da formação proposta pelo modelo de ensino médio integrado e confrontando-o com a lógica de funcionamento do novo modelo de ensino médio proposto a partir do governo de Michel Temer, percebe-se como esta reforma educacional de Temer que pretende reestruturar o ensino médio de nosso país representa uma negação dos princípios do ensino médio técnico integrado implementado pela via do Decreto nº 5.154/2004.

O NOVO ENSINO MÉDIO COMO CONTRAPOSIÇÃO AO MODELO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: “A NEGAÇÃO DA NEGAÇÃO”

Em sua gênese, a Lei da Reforma do Ensino Médio (13.415/2017) decorreu de uma medida provisória (MP 746/2016), que foi a “etapa semifinal de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (6840/2013) apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados” (FERRETTI, 2018, p. 26). Dessa forma, a reforma do ensino médio foi antecedida por considerável pressão exercida pelo setor empresarial sobre a Câmara dos deputados, objetivando mudar as diretrizes da educação no âmbito do ensino médio em nosso país.

[...] tal Projeto de Lei resultou, por sua vez, de intensa atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional que, há tempos, inclusive nos governos do PT, vêm exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira (FERRETTI, 2018, p. 26).

Além da questão da adequação do Ensino Médio aos interesses dos setores produtivos, sob o aspecto político-ideológico, a propositura da Lei 13.415/2017 representa a negação do modelo de Ensino Médio Integrado num contexto de luta pela

hegemonia no processo de concepção e implementação de projetos e políticas públicas de educação em âmbito nacional.

A Lei 13.415 pode ser interpretada, nesse sentido, como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (cf. Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005), tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio (FERRETTI, 2018, p. 34).

O estudo de Ferretti (2018) destaca que há várias décadas ocorre uma disputa pela hegemonia da proposição e implementação de políticas educacionais tendo como polos ideológicos, o setor empresarial capitalista e setores sociais identificados com os trabalhadores que almejam um modelo societário alternativo e crítico em relação ao capitalismo de feição neoliberal. A respeito desse embate, o referido autor considera que:

[...] no plano da proposição das políticas, a resposta à disputa sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional que, desde a década de 1980, vem sendo travada entre, de um lado, os educadores e setores da sociedade que enxergam a escola meramente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica que não apenas os prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, tornem-nos capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (FERRETTI, 2018, p. 34-35).

Outro importante aspecto destacado por Ferretti (2018) se refere a relação entre a reforma proposta de “novo” ensino médio no âmbito educacional e a implementação da minirreforma trabalhista no âmbito das legislação trabalhista, que trouxe no seu bojo a ideia de flexibilizar as relações de trabalho criando, por exemplo, o contrato temporário de trabalho e expandindo o trabalho terceirizado.

No que se refere à reforma trabalhista, instituída pela Lei 13.467, suas relações com a Lei 13.415 tornam-se evidentes quando nos reportamos à flexibilização quantitativa produzida pelo neoliberalismo nas relações de trabalho, uma vez que essa reforma é um exemplo cabal de tal flexibilização, tal a desregulamentação que promoveu na legislação até então vigente a qual beneficia mais o empresariado que os trabalhadores Destaco, por exemplo, a possibilidades abertas para que *o negociado por acordos coletivos sobreponha-se ao legislado*, para a *extensão da jornada de trabalho 12x36 tornar-se extensiva a todas as categorias profissionais*, para a *contratação sob a forma de trabalho intermitente*, para a *extensão dos processos de terceirização às atividades-fim da empresa* (FERRETTI, 2018, p. 36).

A discussão suscitada por Ferretti (2018, p. 26) destaca o aspecto da reforma curricular objetivando “tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio”, apoiando-se na “justificativa e necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação”. Para o referido autor, tal justificativa abre espaço para a retomada da dualidade do ensino médio presente, por exemplo, na modalidade de concomitância no contexto de vigência do Decreto nº 2.208/1997 e parcialmente superado a partir da implantação do Ensino Médio Integrado.

A fragmentação do ensino médio em “itinerários formativos específicos” fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontra no Ensino Médio público, tendo como falsa justificativa um currículo mais flexível e atraente para o aluno, que vá reduzir as taxas de evasão. Isso, de fato, vai aprofundar a dualidade do Ensino Médio e o *apartheid* social dos jovens pobres, negando-lhes a oferta desse nível em igualdade de condições, favorecendo ainda mais a mercantilização do ensino. (Anfope, 2016 apud COSTA; SILVA, 2019, p. 14).

O estudo de Souza (2021, p. 10) indica sobre a questão da flexibilização do currículo do Novo Ensino Médio que disciplinas “como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes são incluídas na parte de formação geral do currículo a partir ‘do estudo e práticas’ de seus conteúdos, atribuindo a essas áreas do conhecimento um caráter secundário na formação básica do estudante”. Ressalta-se que uma das entidades representativa dos trabalhadores da educação - a ANFOP (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação) -, denunciou o referido processo de rebaixamento de disciplinas à categoria de conhecimentos secundários e a proposta de estreitamento dos currículos:

A nota da Anfope (2016), apesar de não apresentar o tema com tantos detalhes, é também esclarecedora, posicionando-se firmemente contra as alterações/o estreitamento curricular proposto com a MP 746, que retira disciplinas importantes como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, negando o conhecimento geral e comprometendo, portanto, a formação política, cidadã, emancipatória da juventude. Em uma palavra, a flexibilização curricular, sem possibilidade de escolhas, é uma artimanha dos reformadores para estreitar a formação da juventude e possibilitar os *standards* e a criação de mercados no ensino médio (COSTA; SILVA, 2019, p.14).

No caso específico da interface da educação profissional com o novo modelo de Ensino Médio, verifica-se o rebaixamento da formação técnico-profissional à condição de itinerário formativo a ser escolhido pelos alunos, dessa forma, subvertendo a lógica de funcionamento do ensino médio-técnico integrado.

Ao compreender a educação profissional como um itinerário formativo, a ser opcionalmente cursado na etapa final do Ensino Médio pelos estudantes, a partir de uma perspectiva pragmática e puramente técnica, desarticulada da formação geral prevista na etapa, rompe-se com uma perspectiva de integração e de formação com base no trabalho como princípio educativo e nos eixos da ciência, da cultura e do trabalho, conforme previam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2012a) e para a educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012b) (SOUZA, 2021, p. 10).

Na concepção de Souza (2021) a proposta de Novo Ensino Médio abre espaço para o processo de “esvaziamento conhecimento e empobrecimento das práticas formativas”. Tal processo formativo “desloca o núcleo pedagógico de formação geral [...] para uma educação especializada ao enfatizar a opção por itinerários formativos limitados a determinadas áreas de conhecimento ou à formação técnica e profissional” (SOUZA, 2021, p. 14).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de reforma do Ensino Médio trouxe em seu bojo interesses do setor empresarial e de seus representantes no interior da Câmara dos Deputados e do MEC. Dessa forma, a referida reforma privilegia o processo de fragmentação do ensino por intermédio de itinerários formativos específicos, o estreitamento curricular e o estímulo a hierarquização das disciplinas, entre aquelas específicas do itinerário formativo e aquelas consideradas como de “formação geral”. Ademais, a reforma do ensino médio traz de volta o modelo dual de educação, assim, revigorando a modalidade de ensino concomitante que havia perdido terreno para o ensino médio integrado na últimas décadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto 5154 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. Disponível Em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm.

Acesso em 23abr. 2021.

BRASIL. **Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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 [...]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 jun. 2021.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-

41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/4>. Acesso em: 20 mai. 2021.

COSTA; Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **DOSSIÊ Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional.** Rev. Bras. Educ. 24 • 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 abr. 2021.

FERRETTI, Celso. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estudos Avançados 32 (93), 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 03 jul.2021.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório** – 11. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; Lima Filho, Domingos Leite. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional.** In: 27ª. Reunião Anual da ANPED, 2004. Caxambu, Minas Gerais. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em: 20 jan.2021.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** (Tradução Carlos Nelson Coutinho). 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo** – 3ª. ed. – São Paulo; Cortez, 1997.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels.** São Paulo: Cortez, 1990.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares.** Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** - 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** In: Seminário sobre o ensino médio. 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: < <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2020.

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **O novo ensino médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo.** Rev. Intern. Educon, v. 2, n.1, abr. 2021. Disponível em: <https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233/1380>. Acesso em 10 jun. 2021.