

A EDICAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO – PROTEÇÃO INTEGRAL OU FORMAÇÃO HUMANA?

Katharine Ninive Pinto Silva¹

Resumo: O artigo traz resultados de pesquisas realizadas pelo Grupo GESTOR – Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre em torno da temática da Educação Integral no Ensino Médio Brasileiro. O objetivo geral do artigo foi debater o contexto atual em torno da Educação Integral no Ensino Médio. Através de uma pesquisa com palavras-chave (integral, integrada, ensino médio) foi feita uma seleção de documentos e posterior análise através da categorização por temas, conforme a concepção dialógica de Bakhtin (1997). Os resultados da pesquisa indicam que a Educação Integral, no contexto do Ensino Médio, vem sendo utilizada para a disputa pela captura da subjetividade dos jovens, pelo Capital, bem como para compensar a ausência de políticas públicas em torno da projeção integral, diante do avanço do ideário neoliberal, na perspectiva de guarda e controle dos jovens.

Palavras-chave: Educação Integral; Ensino Médio; Programas Educacionais; Escola de Tempo Integral.

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Integral Education in Brazilian Higher Education - integral protection or human training?

Abstract: This article presents results of research carried out by the Group GESTOR - Research in Management of Education and Free Time Policies around the theme of Integral Education in Brazilian High School. The general objective of the article was to discuss the current context around Integral Education in High School. Through a keyword research (integral, integrated, high school) a selection of documents was made and later analysis through the categorization by themes, according to the dialogical conception of Bakhtin (1997). The results of the research indicate that Integral Education, in the context of High School, has been used to dispute the capture of subjectivity of young people, by Capital, as well as to compensate for the absence of public policies around integral projection, of the neoliberal ideology, in the perspective of guardianship and control of the young.

Keywords: Integral Education; High school; Educational Programs; Full Time School.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa em fase de finalização *Ensino Médio Integral/ Integrado e/ou em Jornada Ampliada no Contexto da Avaliação por Resultados* – os desafios para o Trabalho Docente², mas também envolve reflexões que foram construídas por pesquisas recentes sobre a Educação Integral no Ensino Médio

² Chamada Universal – MCTI/CNPq nº 14/2013.

realizadas pelo Grupo Gestor – Pesquisa em Gestão da Educação, tais como: SILVA (2014) e SILVA (2015).

Uma pesquisa sobre Educação Integral precisa, primeiramente, ter claro que este é um conceito polissêmico e em disputa na política educacional brasileira, sobretudo no âmbito das formulações e reformulações do Ensino Médio. Apesar disso, estudos como de Rosa, Marcondes e Coelho (2016), já encontraram algumas regularidades que são importantes para delimitar também o estudo que está sendo desenvolvido neste artigo. As autoras identificaram que apesar de diversas, as concepções presentes nos projetos e programas desenvolvidos no Brasil em torno da Educação Integral podem ser classificadas em dois grupos: daqueles voltados para a formação escolar e daqueles voltados para a proteção integral. Para as autoras há uma hegemonia da concepção de proteção integral, sobretudo considerando a influência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Como consequência dessa hegemonia, há também uma ênfase em implantar escolas em tempo integral que, no caso da legislação brasileira, corresponde ao mínimo de 7 horas diárias de escolarização (ROSA, MARCONDES e COELHO, 2016).

Considerando tais elementos e o momento histórico que vivemos de mudança nos rumos da Política, este artigo tem o objetivo geral de debater o contexto atual em torno da Educação Integral, mas com ênfase no Ensino Médio. E os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre as formulações em vigência em torno do Ensino Médio;
- Caracterizar qual o papel da Educação Integral nestas formulações.

Através de uma pesquisa com palavras-chave (integral, integrada, ensino médio) foi feita uma seleção dos documentos e posterior análise. Os documentos analisados são os que constam no quadro documental abaixo:

Quadro 1 – Quadro documental

DOCUMENTO	CONTEÚDO
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990)	Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996)	Diretrizes e bases da educação nacional
Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007)	Programa Brasil Profissionalizado.
Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009a)	Programa Ensino Médio Inovador
Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b)	Programa Ensino Médio Inovador
Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012a)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012b)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 (BRASIL, 2013a)	Estatuto da Juventude
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013b)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014)	Plano Nacional de Educação – PNE
Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015)	Bolsa-Formação do Pronatec
Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016a) – Convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017	Política de Fomento à implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
Resolução FNDE/CD nº 4, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b)	<i>Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE - Programa Ensino Médio Inovador.</i>
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) – Conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.	Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base – Ensino Médio (BRASIL, 2018)	BNCC do Ensino Médio.

Em seguida, as enunciações desses documentos foram categorizadas por temas e foram analisadas de acordo com a concepção dialógica de Bakhtin (1997), como uma análise de enunciação que considera três elementos: o tema (unidade temática; a significação e a compreensão. Desta forma, a perspectiva de análise apontada por Bakhtin (1997) contribuiu para que a análise dos documentos realizada neste artigo tenha sido feita de forma a identificar os temas, analisar as significações dos mesmos e para que tenha sido feito o esforço de compreensão (diálogo) com esses temas e significações no sentido de trazermos as conclusões desse estudo.

A partir desse procedimento de análise, foram consideradas as maiores ênfases dos temas nos documentos. Como método de exposição, os temas foram organizados em sub tópicos, a partir dos mais significativos aos menos significativos.

O tema do tempo integral nas formulações em torno do Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre o tempo integral no Ensino Médio os seguintes documentos: o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) – sobre a Reformulação do Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (BRASIL, 2012a) e a Resolução nº 4 do FNDE, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), sobre transferência de recursos através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nas escolas.

A começar pela Meta 6 do PNE, que consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Tal meta do PNE consta de 9 estratégias, dentre

as quais destacamos as referências à adequação das escolas ao atendimento de crianças e jovens em tempo integral, como programa de construção, ampliação e reestruturação das escolas. Destacamos a estratégia 6.1:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

A ênfase dada, como abordamos na introdução, era sobretudo na perspectiva da proteção integral, com ênfase nas comunidades pobres ou em situação de vulnerabilidade social. Há também referência à inclusão escolar, tendo a ênfase no tempo integral como a solução para garantir essa inclusão. A faixa etária a que se destina esta meta é a de 4 a 17 anos, estando o Ensino Médio incluído nessa meta.

Uma outra dimensão a considerar em relação à questão do tempo integral no Ensino Médio, tem a ver com os nexos psicofísicos que o toyotismo pressupõe em relação aos trabalhadores, no sentido que aponta Alves (2008): de ao mesmo tempo manter a disciplina da vida industrial e ocupar o tempo e a subjetividade dos trabalhadores com valores-fetiches em torno da “liberação dos instintos”, diferente do fordismo, marcado pela “ideologia puritana e pela repressão sexual” (p. 226).

Outros documentos como a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a) e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), também enfatizam essa perspectiva. Na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), há uma afirmação do “[...] compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (p. 5). Através da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016a), o Governo Federal busca reformular o Ensino Médio trazendo

como um dos elementos principais a questão do tempo integral, tendo a seguinte ementa:

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, 2016a).

Na explicação da ementa, o documento esclarece que uma das alterações no ensino médio será a ampliação da carga horária mínima anual para 1.400 horas. Ampliação esta que acontecerá progressivamente.

De acordo com Cunha (2017), “se não se trata de uma improvisação de ministro improvisado” esta MP busca garantir uma “função contenedora” para o Ensino Médio. Ou seja, busca diminuir o fluxo para o Ensino Superior, da mesma forma que ocorreu nas décadas de 1970 e 1990. O autor fundamenta essa hipótese nas seguintes questões: “a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental” (CUNHA, 2017, p. 380).

Depois, a reformulação do ensino médio, ao ser transformada em Lei, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), além de instituir a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e das alterações na LDB e no FUNDEB, também altera “[...] a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1942, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 [...]” (BRASIL, 2017). No artigo 13º, que trata da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tal política é descrita no parágrafo único como:

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, contando da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes [...] (BRASIL, 2017).

A transferência dos recursos da União aos Estados e Municípios, de acordo com esta lei, será realizada apenas para aquelas escolas que:

Art. 14º: I – tenham iniciado a oferta de atendimento em tempo integral a partir da vigência desta Lei de acordo com os critérios de elegibilidade no âmbito da Política de Fomento, devendo ser dada prioridade às regiões com menores índices de desenvolvimento humano e com resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio [...].

De acordo com Blasis (2013), a reforma educacional que vem sendo vivenciada desde a década de 1990, vem investindo em descentralização político-administrativa; financiamento da educação que promova essa descentralização e avaliação. Neste último caso, “a partir da realização de testes padronizados em larga escala (do ensino fundamental e médio ao superior) nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal), com o objetivo de estabelecer padrões de qualidade, controle e regulação sobre a escola pública” (p. 252). A esses mecanismos de controle a questão do tempo integral vem se somando, no que diz respeito ao Ensino Médio. No sentido de guarda e controle dos jovens, como aquilo que Wacquant (2003) identifica como desdobramento de uma “política estatal de criminalização das consequências das misérias de Estado” (p. 27). De acordo com esse autor, são duas modalidades de desdobramentos: uma chamada de *workfare*, que vincula a assistência social aos pobres à aceitação destes de qualquer tipo de emprego, por mais degradantes que sejam as condições e outra chamada de *learnfare*, que vinculam a assistência à assiduidade dos filhos na escola ou mesmo à inscrição em “pseudo-estágios” de formação. Wacquant (2003) identifica também, em relação ao que ele chama de “política de contenção repressiva” dos pobres, uma ênfase no encarceramento sistemático. Inclusive trata do mercado que vem sendo construído em torno dessa política de encarceramento. Utilizando desta mesma perspectiva, podemos perceber como o recurso à ampliação da

jornada escolar diária para sete horas ou mais, especialmente no Ensino Médio brasileiro, carrega essa perspectiva apontada por Wacquant (2003).

Apesar da recente ênfase no tempo integral, o mesmo já vinha sendo previsto nas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013b) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012a), em coexistência com a existência de escolas de tempo parcial, na perspectiva de diversificação das trilhas de progressão de que trata Freitas (2012). Assim, nas DCNEB (BRASIL, 2013b), a questão do tempo integral é prevista na seguinte condição:

II – de duração mínima anual de 200 (duzentos) dias letivos, com o total de, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, recomendada a sua ampliação, na perspectiva do tempo integral, sabendo-se que as atividades escolares devem ser programadas articulada e integradamente, a partir da base nacional comum enriquecida e complementada pela parte diversificada, ambas formando um todo (p. 34).

As DCNEB (BRASIL, 2013b) também fazem referência à necessidade dos professores terem uma “[...] remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola [...]” (p. 23).

As DCNEM (BRASIL, 2012a), ao tratar especificamente do tempo integral no Ensino Médio, trazem a seguinte previsão, no seu art. 14º: “III – o Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias”.

Dentre as principais ações em torno da implementação do tempo integral no Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador é destaque, sobretudo a partir da previsão de orçamento para este fim, através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a partir da resolução nº 4 do FNDE, de 25 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b). De acordo com o Art. 2º, § 3º, tal resolução volta-se, no que diz respeito ao tempo integral, para garantir “II – existência de estrutura curricular e ambientes escolares que possibilitem a ampliação gradativa do tempo do estudante na escola, visando à implementação da educação em tempo integral”.

É importante considerar os estudos de Rosa, Marcondes e Coelho (2016) que identificaram que a maioria das ações em torno do tempo integral estiveram voltadas para “sujeitos em vulnerabilidade” (p. 39).

A perspectiva da proteção integral nas propostas de educação integral no Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre a Educação Integral no Ensino Médio, na perspectiva da Proteção Integral, os seguintes: o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCENEM) (BRASIL, 2012a); o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a).

O Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), através da Meta 4, deixa bastante clara a articulação com uma perspectiva de proteção integral. A estratégia 12 desta meta é bem explícita em relação a essa questão:

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.

Esta perspectiva de proteção integral tem sua gênese no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que dispõe, de acordo com o Art. 1º, “sobre a proteção integral à criança e ao adolescente”. Boa parte do Estatuto dá ênfase a questões voltadas para a saúde da criança e do adolescente. Mas, no Art. 100, o Estatuto deixa clara a necessidade de “II – proteção integral e prioritária: a interpretação e aplicação de toda e qualquer norma contida nesta Lei deve ser voltada à proteção integral e prioritária dos direitos de que crianças e adolescentes são titulares”.

O Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013a) está voltado para jovens entre 15 e 29 anos de idade. E, em relação aos adolescentes entre 15 e 18, faz referência à aplicação do ECA, no mesmo sentido de cumprir com as normas de proteção integral do adolescente (Art. 1º). Ainda em relação à proteção integral, o Estatuto da Juventude enfatiza a atenção à saúde e qualidade de vida, nos seus arts. 19 e 20.

De acordo com Rosa, Marcondes e Coelho (2016), nesta concepção de proteção integral o tempo integral é pré-requisito essencial. As autoras chamam atenção também para o fato de que apesar de, nessa concepção, a escola estar no comando dessas atividades, as mesmas podem se desenvolver em diversos espaços fora da escola. Para as autoras, “a prática curricular mescla formação social e assistência, priorizando a sociabilidade e a cultura dos educandos em detrimento do plano escolar” (ROSA, MARCONDES e COELHO, 2016, p. 32). De acordo com essas autoras, esse fato também contribui para um processo de “desprofissionalização da função docente”, através de estratégias como o “trabalho sem vínculo, como o voluntariado”, de forma a garantir a ampliação da jornada escolar diária sem onerar os cofres públicos. Sobre essa questão, Linhart (2007, p. 38), denuncia que “[...] o crescimento das formas precárias de emprego (provisório, contratos por tempo determinado, estágios, tempo parcial), que tornam caduca uma parte da proteção social dos trabalhadores” encontrou ambiente ideológico nos discursos e análises sobre uma emergência de uma nova relação com o trabalho, de forma a satisfazer as aspirações dos jovens.

A perspectiva de educação profissional integrada ao Ensino Médio nas formulações legais

Elencamos como principais documentos em torno das formulações sobre a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, os seguintes documentos: o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b); a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (BRASIL, 2011), que institui o Pronatec; a Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 (BRASIL, 2015), que dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação

no âmbito do Pronatec; o Decreto nº 6.032, de 12 de dezembro de 2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012b).

De acordo com Cunha (2017, p. 376),

A posse do presidente Lula em janeiro de 2003 abriu caminho para uma nova política no Ensino Médio e no Ensino Técnico. A apartação legal entre ambos foi eliminada e uma ênfase no Ensino Técnico Integrado coexistiu com as modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio. De proibida, a criação das escolas técnicas passou a ser prioritária, ao que se somou a expansão das existentes mediante a instalação de unidades descentralizadas”.

Ainda de acordo com Cunha (2017), mesmo considerando esse investimento na criação de escolas técnicas, o que prevaleceu na política educacional nos governos Lula e Dilma foi a função propedêutica do Ensino Médio. Exemplo disso foi a criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) (BRASIL, 2009b) para induzir políticas em relação ao Ensino Médio não profissional (propedêutico), integrando trabalho, ciência e cultura considerando, de acordo com o documento, que:

Avanços importantes foram estabelecidos nas políticas do ensino médio integrado à Educação Profissional Técnica de nível médio, 795.459 matrículas (Censo 2008), mas ainda prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o ensino médio não profissionalizante, 8.366.100 matrículas (censo 2008), que corresponde a mais de 90% das matrículas no ensino médio regular (BRASIL, 2009b, p. 14).

No texto do ProEMI, a integração prevista se dá tendo “uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural (BRASIL, 2009b, p. 18).

Por outro lado, no âmbito da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, ganha relevo o Pronatec (BRASIL, 2015). Dentre as ações do mesmo, a Bolsa-Formação que será destinada aos beneficiários em “cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas concomitante, integrada e

subsequente, e para cursos de formação de professores em nível médio na modalidade normal” (BRASIL, 2015, Art. 3º).

Além da Bolsa- Formação, o Pronatec também prevê a articulação com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, que também integram o sistema federal de ensino:

Art. 20. Os serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino na condição de mantenedores, podendo criar termos dos incisos VIII e IX do art. 9º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e do inciso VI do art. 6º-D desta Lei. (Redação dada pela Lei nº12.816, de 2013) instituições de educação profissional técnica de nível médio, de formação inicial e continuada e de educação superior, observada a competência de supervisão e avaliação dos Estados.

Outra ação que, com a criação do Pronatec foi vinculada ao mesmo, mas que foi criada bem antes foi o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007), voltado principalmente para o apoio à Educação Profissional nos Estados:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações 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.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional no Ensino Médio (BRASIL, 2012b), trata dessa modalidade no ensino médio de forma a poder ser ofertada articulada ou subsequente ao Ensino Médio:

Art. 3º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica.

De acordo com estas Diretrizes, dentre os princípios da Educação Profissional Técnica do Ensino Médio está: “Art. 6º - 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”.

De acordo com as DCNEP (BRASIL, 2012b), a educação integrada consiste:

Art. 7º a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica.

Não há uma referência a implementação do tempo integral nessa experiência. Apenas uma referência em relação à carga horária mínima nesses cursos:

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

Art. 28 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, têm a carga horária mínima total de 2.400 horas, devendo assegurar, cumulativamente, o mínimo de 1.200 horas para a formação no Ensino Médio, acrescidas de 1.200 horas destinadas à formação profissional do técnico de nível médio.

Para Bonafina, Bonafina e Wermelinger (2017, p. 77-78),

Mesmo admitindo-se que as iniciativas entre os anos de 1930 e 1990 no campo do ensino médio, propedêutico ou profissionalizante tiveram seus méritos, elas serviram mais para dissimular a histórica dicotomia criada entre as modalidades de ensino e menos para atender às demandas sociais por uma escola eficiente na oferta de ensino de excelência, tanto para o curso propedêutico quanto para o profissionalismo.

Nosella (2015) é um crítico das formulações presentes nas Diretrizes Curriculares em torno do Ensino Médio e da integração entre a Educação

Profissional e o Ensino Médio, ao questionar se de fato pode-se falar de uma fundamentação dessas propostas na escola unitária de Gramsci. O questionamento do autor é de que a defesa de que programas educacionais que reconheçam a necessidade de existência de escolas distintas e de uma profissionalização precoce dos jovens, mesmo que em um momento de transição, possa estar fundamentada em Gramsci. Para Nosella (2015, p. 135), “a reforma das escolas de ensino médio regular no Brasil, com vista a uma escola média unitária nacional, transformaria esse ensino em um poderoso instrumento de cultura geral, moderno, opondo-se à onda crescente de sua profissionalização”.

A perspectiva de formação integral presente nas formulações sobre Educação Integral no Ensino Médio

Elencamos como principais documentos em torno da perspectiva de formação integral presente nas formulações sobre a perspectiva da formação integral no Ensino Médio os seguintes: o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); A Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 (reformulação do Ensino Médio); as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013b); as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2012a); a Resolução do FNDE que trata do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2016b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Profissional no Ensino Médio (BRASIL, 2012b); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

O PNE, através da meta 4, que trata da perspectiva da inclusão escolar, traz elementos sobre a perspectiva de formação integral para a educação básica, especialmente na estratégia 17:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ou atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.

Na BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018), essa perspectiva de formação integral inclusiva se dá com a seguinte orientação:

[...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Para tanto, a BNCC do Ensino Médio (BRASIL, 2018) elenca competências gerais da educação básica que, de acordo com o documento, “[...] pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 25). No entanto, em relação ao Ensino Médio, as competências são elaboradas apenas no que se refere à Língua Portuguesa e Matemática. Apesar disso, o documento aponta que “a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o **prosseguimento dos estudos** a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais [...]” (p. 464).

Para o Ensino Médio, a Lei da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) prevê:

Art. 3º - [...] § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica dão ênfase à questões de gestão educacional e escolar para garantir a educação integral, na perspectiva da formação:

Estas Diretrizes inspiram-se nos princípios constitucionais e na LDB e se operacionalizam – sobretudo por meio do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, do sistema de avaliação, da gestão democrática e da organização da escola – na formação inicial e continuada do professor, tendo como base os princípios afirmados nos itens anteriores, entre os quais o cuidado e o compromisso com a educação integral de todos, atendendo-se às

dimensões orgânica, sequencial e articulada da Educação Básica (p. 47).

Essas Diretrizes também dão ênfase à necessidade de, na formação inicial, os professores terem acesso aos conhecimentos necessários para que a educação integral na perspectiva da formação integral possa acontecer:

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagem (p. 59).

Em relação ao Ensino Médio, as DCNEM (2012b), dão também ênfase à questão da gestão escolar, através da necessidade da elaboração do Projeto Político Pedagógico com ênfase na formação integral:

Art. 15º § 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definindo a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

Na mesma perspectiva, a Resolução do FNDE que trata do apoio financeiro ao ProEMI, prevê:

Art. 3º § 1º IV – As ações propostas nos campos de integração curricular deverão promover a formação humana integral, contemplar a articulação com os projetos de vida dos estudantes e possibilitar a flexibilização dos currículos, essenciais para o desenvolvimento dos jovens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em Nível Médio (BRASIL, 2012b), faz referência a perspectiva de formação integral através da articulação entre a formação no Ensino Médio e a preparação para o trabalho:

Art. 6º [...] 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;
[...] 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.

Tais pressupostos estão em consonância com o que prevê a LDB, sobre essa perspectiva de formação integral no Ensino Médio:

Art. 35º § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

No que diz respeito à essa questão curricular, Young (2011) chama atenção para o fato de que é preciso tratar as escolhas curriculares exatamente como elas são: “maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual de jovens” (p. 611). O autor chama atenção, com essa afirmação, para o fato de que há, entre os reformadores, uma perspectiva de que um currículo reformado sirva para resolver problemas sociais ou econômicos. E mais, que esses objetivos não são viáveis porque as origens desses problemas não se encontram na escola.

Essa questão que Young (2011), articulada com a “reforma constitucional que congelou por 20 anos as despesas governamentais (salvo para o pagamento de juros da dívida)” (CUNHA, 2017, p. 382), demonstram o quanto é contrária a uma perspectiva de melhoria da qualidade da educação pública no Brasil as reformas curriculares e os esforços dos reformadores (tanto os da esquerda quanto os da direita), todos articulados aos interesses do Capital.

No entanto, Leher; Vittoria; Motta (2017, p. 18-19)) chama atenção para o fato de que,

[...] como parte desse processo de ajuste da formação às demandas do capital, a contrarreforma objetiva incidir, também, sobre a socialização ideológica da juventude, daí a tentativa de extinguir a formação em artes, sociologia, filosofia, expressões corporais. É a negação da imaginação inventiva, utilizando a expressão cara a Florestan Fernandes.

E Harvey (2016) denuncia que existe uma “escolha política entre um sistema mercantilizado, que serve muito bem aos ricos, e um sistema voltado para a produção e a provisão democrática de valores de uso para todos, sem qualquer mediação do mercado” (p. 34). Para o autor, a opção neoliberal vem sendo a de acumular pela espoliação através de uma “política de austeridade, adotada em nome da retidão fiscal” (p. 71), que se dá através da “subtração de privilégios adquiridos (como o direito a aposentadoria, assistência média, educação gratuita e serviços adequados que amparam um salário social satisfatório)” (p. 71).

Conclusões

O Ensino Médio está, cada vez mais, no centro das atenções das formulações, ações e políticas brasileiras, por um lado devido ao processo de universalização do acesso ao Ensino Fundamental vivenciado nas últimas décadas e, por outro lado, devido ao fato de que este foi o nível de ensino que mais cresceu nos últimos tempos. Esse nível de ensino também figura no centro dos debates devido à diminuição crescente dos investimentos na educação que afeta diretamente o acesso ao Ensino Superior. Nesse caso, o Ensino Médio passa a exercer, cada vez mais, o espaço de construção do discurso ideológico de que o acesso ao Ensino Superior não está sendo garantido porque o Ensino Médio não está adequado aos anseios da Juventude. Por outro lado, esse também está sendo o nível de ensino de fundamentar o discurso ideológico de que o desemprego tem relação com a ausência de uma qualificação mais adequada do trabalhador, especialmente no Ensino Médio.

A partir dessas questões, as formulações em torno do Ensino Médio vêm sendo construídas de forma a responder a uma aparente preocupação com a preparação dos jovens para o trabalho, através da consolidação de trilhas de progressão diferenciadas, numa perspectiva dualista de formação no Ensino Médio, agravando a dicotomia entre formação propedêutica, voltada para o acesso ao Ensino Superior e às suas profissões e a formação profissionalizante, voltada para o acesso ao trabalho. Em não sendo esse acesso ao trabalho garantido, nem numa trilha, nem na outra, as formulações estão recheadas da perspectiva ideológica da empregabilidade e do protagonismo, necessários para gerar a internalização da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos indivíduos.

A Educação Integral, nessas formulações, estão caracterizadas pelas perspectivas de tempo integral e sua vinculação com a perspectiva de educação integral no sentido da proteção dos jovens, caracterizada pela maior permanência na escola, que assume a função de guarda e controle; pela perspectiva de educação integral voltada para o desenvolvimento integral, ou seja, para a formação para entrada no mercado de trabalho, nem que seja pela via do empreendedorismo e pela perspectiva da formação integral pautada, principalmente para a individualização dessa formação, através do recurso aos projetos de vida.

Dessa forma, a Educação Integral no contexto do Ensino Médio consiste numa importante perspectiva em torno da disputa pela formação da subjetividade dos jovens para a captura da mesma para os interesses do Capital, bem como numa forma de compensar a ausência de outras políticas públicas em torno da proteção integral, trazendo para a escola essa responsabilidade de controle de forma a reprimir possível rebeliões diante das condições precárias a que esses jovens estão submetidos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – Problemas fundamentais do Método Sociólogo na Ciência da Linguagem. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BLASIS, Eloísa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. In: *Cadernos Cenpec*, 2013.

BONAFINA, Anderson; BONAFINA, Lílian e WERMELINGER, Mônica. A educação profissional técnica de nível médio em saúde na Rede Federal de Educação. In: *Revista Trabalho, Educação e Saúde*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 73-93, jan/abr, 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 – Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 – Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: MEC/ SEB, abril de 2009b.

BRASIL. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 - Pronatec. Brasília: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012a.

BRASIL. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013 – Estatuto da Juventude. Brasília: Presidência da República, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Portaria nº 817, de 13 de agosto de 2015 – Bolsa-Formação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=13/02/2017>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 – Reforma do Ensino Médio, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República, 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016. Brasília: FNDE, 2016b. Disponível em: <http://www.bsgestaopublica.com.br/index.php/resolucaofnde>, acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 – Reforma do Ensino Médio, conversão da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id>

[=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf](#), acesso em 25 de julho de 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr-jun, 2017.

HARVEY, David. *17 contradições e o fim do capitalismo*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHER, Roberto; BITTORIA, Paolo e MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr, 2017.

LINHART, Danièle. *A desmedida do capital*. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio – uniforme ou multiforme? In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, jan-mar, 2015.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da Nova República. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, abr-jun, 2017.

ROSA, Alessandra Vitor do Nascimento; MARCONDES, Maria Inês e COELHO, Ligia Martha C. C. Educação Integral e(em) Tempo Integral: analisando as Organizações Curriculares apresentadas nas pesquisas publicadas entre os anos 2000 e 2012. In: *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 20, p. 27 a 51, ago/dez 2016.

SILVA, Katharine Ninive Pinto. Trabalho Docente e Educação Integral no Ensino Médio. *Relatório Técnico da Pesquisa APQ-0475-7.08/12 - FACEPE*. Caruaru: UFPE, 2015.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da. Jovens e Educação Integral do Ensino Médio – analisando Programas em Implementação no Estado de Pernambuco, a partir do novo ordenamento legal do Estado Brasileiro. *Relatório Técnico da Pesquisa Processo nº 40482/2012-0 – Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 18/2012 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas*. Caruaru: UFPE, 2014.

WACQUANT, Loic. *Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.

YOUNG, Michael F. D. O future da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set/dez, 2011.