



## A FORMAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO (DES)INTEGRADO NO BRASIL: A INDISSOCIÁVEL RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Integral education of (dis)integrated high school system in Brazil: the inseparable relationship between work and education*

MORAIS, Raquel Pereira de<sup>2</sup>

COLAÇO, Soraia<sup>3</sup>

SEGUNDO, Maria das Dores Mendes<sup>4</sup>

GOMES, Valdemarin Coelho<sup>5</sup>

### RESUMO

Educar por meio de uma proposta integral de educação ou privilegiar a lógica empresarial? Este artigo pretende avaliar a última proposta do Ensino Médio Integrado brasileiro, ao tomar como base os documentos oficiais elaborados pelo Ministério da educação - MEC, a partir de 2007. Objetivamos, portanto, analisar as concepções da lógica empresarial presente na proposta de formação integral do Ensino Médio no contexto do capitalismo em crise. Nessa direção, a presente pesquisa, de cunho bibliográfico e documental, se fundamenta no método materialista, histórico e dialético. Em linhas gerais, destacamos que o conceito de formação integral presentes nos documentos fortalece o ideário de uma pedagogia das competências, imbuída pelo nexos economicista, empresarial, instrumentalista e pragmático de uma educação voltada para atender às demandas do mercado competitivo neoliberal. Na contramão, defendemos uma perspectiva educacional em direção à emancipação humana, de formação integral crítica e transformadora em prol da classe trabalhadora.

**Palavras-chave:** Formação integral. Ensino médio integrado. Emancipação humana.

### ABSTRACT

Teach through a broad educational approach or support business logic? This article intends to evaluate the recent educational project for Integrated High School in Brazil, based on the official documents prepared by the Ministry of Education (MEC), in 2007. Therefore, we aim to analyze the concepts of business logistics present on the tutorship high school teaching approach in the context of crisis capitalism. Thus, this research, based on bibliographic and documentary methods, is based on the materialistic, historical, and dialectical method. In general, we emphasize that the concept of integral education current in the documents reinforces the ideal of a pedagogy of competencies, imbued with economic nexus, business demand, instrumentalists, and pragmatics of education aimed at the designs of the neoliberal competitive market. On the opposite side, we defend an educational perspective in favor of human emancipation, of a critical and renewing integral education, in favor of the working class.

**Keywords:** Integral education. Integrated high school. Human emancipation.

<sup>1</sup> Este artigo é inédito e não recebeu financiamento.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UECE); Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE (UFC); Professora da rede pública municipal de Fortaleza. Email: raquelmoraisf@gmail.com .

<sup>3</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE (UECE). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) - (UECE). E-mail: soraiacolaco@hotmail.com .

<sup>4</sup> Doutor em Educação (UFC); Pós-Doutor (UFPB). Professora do Mestrado Acadêmico Intercampi e Educação e Ensino (MAIE) e Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) (UECE). Professora Colaboradora do PPGE/UFC. E-mail: mariadores.segundo@uece.br .

<sup>5</sup> Doutor em Educação (UFC). Professor da Faculdade de Educação UFC (Departamento de Fundamentos da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação). E-mail: rabbitmario@hotmail.com .

## INTRODUÇÃO

Os processos educacionais acompanham o desenvolvimento da história da humanidade, desde seus primórdios. Esses e outros momentos específicos da atividade humana surgem a partir do trabalho como ressalta Tonet (2005, p. 41) “na medida em que há, entre aqueles e este uma dependência ontológica e uma determinação recíproca”. Nesse sentido, de acordo com o autor, parafraseando Lukács (2018), o ser social se põe como um complexo de complexos.

Lukács (2018), compreende que os seres humanos, a partir do trabalho, foram impulsionados a se agruparem, dessa forma, a atividade humana possibilitou o desenvolvimento do ser social. Através do trabalho e pelo trabalho, outros complexos sociais foram criados e se estabeleceram, em atendimento às exigências históricas postas. Dentre esses, surge a educação, cuja função ontológica é transmitir às gerações presentes e futuras o conhecimento produzido pela humanidade. Destaca, no entanto, que, embora o trabalho e a educação, estabeleçam uma dependência ontológica, ou seja, ao surgirem entremeados e em resposta às necessidades humanas, possuem uma determinada autonomia relativa, um em relação do outro. Nesse ínterim, como nos adverte Mészáros (2008), ao pretender compreender a educação, em um tipo específico de sociedade, é indubitável adentrar nos processos de trabalho que a fundam, sem, contudo, perder as especificidades de cada complexo.

Por essa via, partimos do pressuposto que o conceito de formação integral, no atual contexto histórico, se vincula à sociedade capitalista, a qual é fundada no trabalho assalariado. Para apreender a totalidade, presente no método marxiano, no âmbito do contexto do capital em crise, informa Netto (2011), a incontestável relação entre educação e trabalho, tomando-se indissociável no desvelamento do real, acerca da articulação das diversas categorias as quais constituem a sociedade burguesa.

Cientes das particularidades do conceito de formação integral, como um dos fundamentos e princípios presentes nos documentos oficiais do Ensino Médio e da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, buscaremos responder o que é essa formação, a que se propõe e, se há alguma cisão entre a teoria e a prática. O debate, embora seja centrado na formação integral do Ensino Médio (des)integrado, traz uma breve contribuição acerca da perspectiva de uma educação com foco na emancipação humana em Marx, explicitada por Tonet (2005), quando este afirma o caráter transitório do ser social e, por conseguinte da ordem societal. Esse fato sugere a constatação de um devir humano, fundado em outras formas de trabalho e, conseqüentemente, em outros processos educacionais e de sociedade, ao indicar a possibilidade de emancipação humana para além do capital.

Com esses referenciais, seguimos a análise do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007) ao definir, com base em Ciavatta (2005), que a formação integrada, se funda, no sentido da sua completude, na compreensão das partes, ao considerar o seu todo ou a universalidade no diverso. Relata também tratar a educação como uma totalidade social, com as múltiplas mediações históricas dos processos educativos. A formação integrada, no Ensino Médio Integrado, diz pretender a realização de uma educação geral, indissociável da educação profissional em todos os campos onde se estabelece a educação para o trabalho. Almeja assim superar “a dicotomia entre o trabalho manual/intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar

trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (CIAVATTA, 2005 apud BRASIL, 2007, p. 41). Ao observarmos o discurso, mesmo parecendo categórico na defesa de uma educação não dicotômica, este parece não coincidir com a prática.

Nas Diretrizes para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012) a formação integral se estabelece como um dos princípios em torno da relação e articulação entre o Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões. Outros princípios descritos no texto relacionados a formação integral são: o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional para o desenvolvimento da vida social e profissional; o trabalho como princípio educativo e sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; a indissociabilidade entre teoria e prática e entre educação e prática social; a contextualização, a interdisciplinaridade e a flexibilidade, dentre outros.

Com respeito a organização do currículo as diretrizes para a educação profissional de nível médio, o documento Brasil (2012) recomenda que a formação integral busque desenvolver os fundamentos do empreendedorismo, do cooperativismo, da tecnologia da informação, da legislação trabalhista, da ética profissional, da gestão ambiental, da segurança do trabalho, da gestão da inovação e iniciação científica, da gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho, além de promover o desenvolvimento de competências profissionais em diversas situação prática e de estudos.

O texto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) para o Ensino Médio, aponta o compromisso da escola em propiciar a formação integral com base nos direitos humanos e nos princípios democráticos, ao considerar a necessidade de desnaturalizar quaisquer formas de violência na sociedade, a exemplo da violência simbólica entre grupos sociais, pelo fato de não levar em consideração o diálogo entre diferentes culturas presentes na escola. Defende também que, por meio do desenvolvimento de competências gerais e específicas, se consolide, aprofunde e amplie a formação integral, ao objetivar aos estudantes a construção e realização dos seus projetos de vida, em acordo com os princípios da justiça, da ética e da cidadania.

As definições presentes nestes documentos são importantes para se compreender o discurso oficial em torno da proposta de formação integral, todavia, faz-se necessário realizar uma mediação da análise, com base na realidade socioeconômica social permeada pelo dualismo de classe e seus rebatimentos na educação brasileira, os quais manifestam a histórica dicotomia educativa. Vale ressaltar que com o surgimento da sociedade capitalista e ao longo de seu desenvolvimento histórico, foram construídos distintos projetos educacionais dentre os quais se encontram os que defendem e corroboram para a manutenção do *status quo*, de cunho reformista, enquanto outros apresentam propostas de ruptura com o atual sistema, tendo como referência o viés crítico da sociedade classista, com gênese e desenvolvimento na teoria marxista.

## **EDUCAÇÃO, TRABALHO E LUTA DE CLASSES**

Cada sociedade é fundada por um tipo de trabalho e expressa a educação, para contribuir na garantia de sua reprodução social. Todavia, mesmo havendo uma determinada hegemonia, há um centro de poder a ditar as normas e eleger uma agenda a qual representa o pensamento da elite dominante. Há uma tensão social entre as classes sociais, cujos interesses são contraditórios.

Historicamente, desde a educação jesuítica, de acordo com Saviani (2007), são várias as concepções de educação, fundamentadas em ideias pedagógicas, desde a vertente tradicional à concepção moderna. Com relação a perspectiva crítica e dialética, sobressaíram-se os ensaios contra hegemônicos da pedagogia da educação popular e pedagogia histórico-crítica, no período de 1980 a 1991.

São muitas as propostas de modernização, de transformação da educação, mas, as pautas mobilizadoras, embora umas sejam menos conservadoras que outras, não conseguiram, de fato, transformar o caráter dicotômico da educação. As lutas por uma educação pública, laica e gratuita, defendida pelo movimento dos Pioneiros da Educação, no ano de 1932, tendo à frente Anísio Teixeira, ou, o método Paulo Freire de Educação Popular, apesar de ganhos sociais para a classe trabalhadora, não rompeu com o caráter classista e excludente da educação.

Diante de tal constatação, seria necessário pensar uma educação emancipadora, a qual incluísse os trabalhadores, não apenas garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar, mas, principalmente, pudesse combater a exploração e a expropriação, condições de existência do próprio capitalismo. Marx (apud MANACORDA, 2010) entre 1866-67, embora não realize uma ampla formulação sobre a educação, foi o responsável em escrever as Instruções aos delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores. Neste documento, o filósofo alemão, apresenta uma proposta educacional que contempla a educação física, a educação tecnológica e a educação intelectual, ou seja, a preparação do corpo, da mente e do espírito para a compreensão e produção da realidade material da existência por meio do trabalho. A articulação dos três elementos contribui, assim, para a formação do ser omnilateral como explica Manacorda (2010, p. 94), a saber:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 2010, p. 94).

É com base na contradição entre os interesses da sociedade de classes e as necessidades humanas, num devir humano, o surgimento da emergência necessária a uma ruptura radical com o atual modo de produção existente, principalmente se considerarmos a atual crise capitalista, desvelada por Mészáros (1998), como uma crise não cíclica, mas estrutural, desenfreada e irreversível. Quanto à possibilidade dessa ruptura, assim como discorre Marx (2008, p. 19) “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Isso significa que as condições materiais e históricas são fundamentais. Marx (2008) também revela o fato do legado de lutas, deixado pelas gerações passadas, poder ser acessado em períodos de demandas revolucionárias. Esses intérpretes e representantes de períodos históricos anteriores, surgem em contraposição aos intérpretes da sociedade do capital.

Na história da humanidade houve momentos de experimentação de tais rupturas. Se tomarmos o exemplo da educação vivenciada na Comuna de Paris<sup>6</sup>, apontamos na práxis, rupturas com a educação republicana. Essa experiência da classe trabalhadora,

---

<sup>6</sup> Ver A Comuna de Paris, Marx (2011)

apesar de ter durado somente 72 dias, demonstrou a possibilidade de uma educação de caráter democrático e emancipador, ao trazer, na construção de um processo educacional diferenciado, o verdadeiro sentido do que é a omnilateralidade e/ou integralidade.

Essa é uma condição básica para o fomento da formação integral numa perspectiva radical, materialista e histórica. Porém, esses elementos não se evidenciam na educação proposta pela sociedade capitalista, e, muito menos, nos documentos para o Ensino Médio. Em alguns momentos há, inclusive, o reconhecimento das contradições inerentes ao capitalismo. Contudo, sem sinais de rompimentos com o ensino fundamentado no ideário mercadológico, estes documentos se limitam à orientação de princípios para “convivência pacífica” com a realidade atual, a reforçar a concepção de uma educação fragmentada, desintegrada e cada vez mais distante das necessidades humanas.

Gramsci é outro filósofo marxista a tratar da questão da formação integral. No início do século XX, o autor retoma o problema da educação integral ao buscar responder as problemáticas do seu contexto histórico. O filósofo estava preocupado com a proliferação desenfreada das escolas profissionais, defendendo, portanto, uma educação promotora de uma escola unitária, com o intuito de preparar os sujeitos para serem dirigentes da sociedade, e não apenas trabalhadores mecânicos da indústria. Criticava, dessa forma, a tendência a um ensino fragmentado e unilateral, disseminado nas escolas profissionais. Com respeito a educação integrada, Gramsci a defendeu a fim de que “temperasse” a formação geral com a profissional, todavia em favor da primeira (NOSELLA, 2015) visando assim, uma formação mais ampla possível para a classe trabalhadora, dentro das possibilidades reais existentes.

Em suma, ao longo do século XX, a preocupação com a universalização da instituição escolar busca responder as necessidades postas pelo desenvolvimento industrial e consolidação da estrutura e superestrutura capitalista, além de compor o movimento de construção dos estados nacionais. Nesse contexto, a questão da escola única passa a ser a pauta chave do problema educacional (MACHADO, 1991). Com isso surgem as diferentes propostas educacionais, dentre elas, as que buscam atender as necessidades da sociedade burguesa, sem, no entanto, deixar de atender alguns interesses da classe trabalhadora.

Quando se trata da relação entre educação, trabalho e luta de classes, esses tensionamentos em torno da formação integral rebatem, sobretudo, no Ensino Médio, etapa essa a preceder o ingresso ao mercado do trabalho ou ao Ensino Superior, além de ser permeada por questões de destinação de classe e de possibilidade de manutenção ou ascenso social. Certamente, nesse espaço de contradições, podem ocorrer, de acordo com Tonet (2014), atividades as quais se contrapõem ao modelo posto, a exemplo das educativas emancipadoras que se propõem a defender práticas educacionais as quais objetivem uma formação em favor da emancipação humana, mesmo no interior da sociedade capitalista. No entanto, o mesmo autor refuta a possibilidade dessa emancipação, a qual só poderá ocorrer para além do capital.

Diante dos limites, da realidade cercada de dicotomias a serviço de um projeto de dominação de uma classe sobre a outra, precisamos entender a educação que temos, a forma como a escola é organizada, a dicotomia educativa e a de (integração) entre Ensino Médio e Educação Profissional.

## **A DICOTOMIA EDUCATIVA BRASILEIRA E AS DESIGUALDADES SOCIAIS**

A educação brasileira é marcada por uma forte dicotomia educativa presente, sobretudo, entre as esferas do Ensino Médio e da Educação Profissional. Em geral, há duas formas de se compreender essa dicotomia: uma corresponde a questão da oferta não articulada entre a modalidade profissional e o nível do Ensino Médio; e outra relacionada a primeira diz respeito a destinação de classe, sendo que, historicamente, a educação profissional fora oferecida predominantemente as camadas mais desfavorecidas economicamente. Quanto ao Ensino médio, fora privilégio das camadas médias e da elite, com a finalidade propedêutica, ou seja, de preparar para o ingresso no Ensino Superior. Essa dicotomia se encontra na base da reprodução das relações de produção, da sociedade classista e, inegavelmente, das desigualdades no interior da sociedade capitalista.

De acordo com Kuenzer (2000), a história do Ensino Médio brasileiro se associa ao enfrentamento da tensão oriunda dos rebatimentos da divisão social e técnica do trabalho no referido nível de ensino. Todavia, as resoluções colocadas sobre este problema, tem levado, não a síntese, mas a polarização. Com isso, a dualidade estrutural se torna a categoria chave para compreender as propostas que vêm sendo desenvolvidas a partir dos anos de 1940.

Antes desse período, com a reforma educacional de Francisco Campos, durante o governo Vargas (1930 a 1934), ocorreram as primeiras iniciativas para a organização de um sistema educacional no país. Porém, o Ensino Secundário se estabeleceu de forma desarticulada da preparação para o trabalho, além de manter um caráter excludente, tendo em vista, para o seu ingresso, a necessidade de realização de exames, os quais cobravam conhecimentos, precariamente desenvolvidos na educação primária (ROMANELLI, 1995).

Na década de 1940, por meio dos decretos-lei expedidos com a reforma de Gustavo Capanema (ROMANELLI, 1995), começa a se estruturar o ensino da Educação Profissional em atendimento as demandas produtivas da época. Todavia, perdurou-se nos anos seguintes a dicotomia educativa, embora a legislação dos anos de 1960 estabelecesse as leis de equivalência cuja função era equiparar o nível do Ensino Médio com a modalidade da Educação Profissional, ao possibilitar que seus egressos pleiteassem as vagas para o Ensino Superior (ROMANELLI, 1995).

No período da ditadura empresarial-civil e militar (PEDRO CAMPOS, 2012), com a Lei 5.692/71, se estabelece a compulsoriedade da Educação Profissional integrada às escolas de 2º grau. Contudo, a integração era justaposta, não se realizando, de fato, a integração curricular e pedagógica. Este formato visou, na verdade, conter os alunos a fim de não ingressarem no Ensino Superior, além do direcionamento dos seus egressos para o mercado de trabalho. Neste período, segundo Saviani (2007), predominou a pedagogia tecnicista, em que foram adotadas as teorias tayloristas, fordistas e da psicologia behaviorista, visando preparar os sujeitos para à lógica das empresas estrangeiras e da produção industrial.

Porém, não sendo uma proposta bem recebida pelas camadas médias, cujo desejo era a preparação dos seus filho para o Ensino Superior, e, por conta dos inúmeros problemas estruturais em torno dessa proposta, associada às pressões da burocracia estatal, das instituições de formação profissional e dos empresários de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) essa forma de ensino não logrou sucesso, sendo revogada na década seguinte. No entanto, o debate em torno da integração do Ensino Médio com a formação para o trabalho fundamentada na concepção da formação integral, volta à tona com a construção da LDB, aprovada em 1996.

## **A LDB 9.394/96 AO DECRETO 5.154/04: A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

A década de 1990 marca a ascensão das políticas neoliberais nas reformas educacionais do Brasil. Um dessas expressões se evidencia com a aceitação das orientações educacionais do Banco Mundial e de seus organismos multilaterais para essas reformas (AUTORA, 2005). A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, em 1990, com o apoio do Banco Mundial, marcou a propagação das concepções educacionais que influenciaram as reformas brasileiras (MAIA FILHO; JIMENEZ, 2004). O relatório *Delors*, sintetiza os fundamentos da educação para todos, ancorados nas pedagogias do aprender a aprender (DUARTE, 2001) e na teoria das competências, visando formar sujeitos para se adaptar as mudanças da esfera produtiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, confirma as orientações do Movimento de Educação para Todos e retoma a histórica dicotomia educativa (SANTOS, 2017) num texto repleto de ambiguidades. Esta lei se estabelece como plataforma favorável aos interesses privados e empresariais no que se refere a Educação Profissional, ao colocar a desobrigação do Estado pela oferta desta modalidade de ensino. Com este dispositivo, as organizações não governamentais (ONG'S) e as empresas, puderam deter para si o nicho mercadológico em torno da Educação Profissional (SANTOS, 2017).

Essa intencionalidade se confirma com o Decreto nº 2.208/97 como afirma Pereira (2015 apud SANTOS, 2017, p. 190) quando o texto da lei coloca que a educação dos trabalhadores deve ocorrer “em cooperação com as instituições profissionais especializadas em educação profissional”. As finalidades desse decreto era a de preparar os sujeitos para o ingresso ao mercado de trabalho e desobrigar o Estado da oferta dessa modalidade. Em contrapartida, essa orientação de caráter neoliberal, favoreceu o lucro dos setores ao quais iriam se responsabilizar por esta oferta.

Porém, surgiram os contrapontos em torno do Decreto 2.208/1997, sobretudo em relação a proibição da integração (SANTOS, 2017). Foi com o advento do governo Lula (2003- 2010) que se revigorou as discussões em favor da integração em confronto com outras propostas em defesa da continuidade da não articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional. Com o Decreto 5.154/04, consagraram-se as proposições em torno da educação tecnológica-politécnica (SANTOS, 2017), com a qual se buscou superar a histórica dicotomia educativa, num momento no qual se via a possibilidade de contar com uma proposta de Ensino Médio vista como ponto estratégico e articulado ao suposto projeto desenvolvimentista do país, no sentido de se construir uma base científico-técnica a qual rompesse com “as amarras da dependência e subordinação externa e deixarmos de ser um ‘país gigante com pés de barro’” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 22). Entretanto, apesar das concessões estabelecidas pelo governo Lula, este projeto não se concretizou, perdurando o modelo pautado na conciliação de classes. No plano econômico, o país continuou regendo a sua economia, com a base predominante das exportações de *commodities* agrícolas, ficando o desenvolvimento tecnológico a segundo plano.

Santos (2017) aponta, a partir dos estudos de Sandra Marinho (2003) que o Documento Base da Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas,

publicado com base no Decreto 5.154/04, reforça a concepção de Educação Profissional, imbuída dos valores do mercado. Dessa forma, embora os envolvidos com o projeto político dos setores ligados ao governo defendessem o projeto desenvolvimentista no país, o texto do documento expressa a tentativa em administrar, estrategicamente, a crise do capitalismo.

Em relação a integração, Marise Ramos (2008) aponta uma das contradições presente na política educacional, dentre elas, a existência de proposições distintas para a mesma política, como por exemplo a subjacente ao Decreto 5.154/04 e a presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, a se ancorar nas competências e habilidades e propor, explicitamente, a adequação ao mercado de trabalho.

Ademais, de acordo com Santos (2017) e Pereira (2015) o decreto 5.154/04 de fato, não revoga o decreto anterior. O que o dispositivo faz é apenas colocar a possibilidade da integração, dando continuidade a também possibilidade da oferta de uma Educação Profissional fragmentada, aligeirada, ou seja, distanciada da formação integral, não alterando em nada, portanto, as barganhas dos empresários da educação com essa modalidade de ensino, principalmente com o modo de articulação subsequente. Em relação aos dois decretos, Silva (2016) destaca a proximidade entre ambos. Uma delas se refere a afinidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos, permeada por premissas mercadológicas.

Em suma, Santos (2017, p. 205) afirma: “o que se efetivou na prática foi uma espécie de ‘pode tudo’: integração que pode se dar em uma mesma instituição e desintegração em dois momentos distintos”. Porém, mesmo no primeiro tipo, ocorre, em geral apenas uma justaposição entre a formação geração e profissional, não se estabelecendo de fato a integração entre ambos, ao ficar restrita a oferta integrada apenas pela a condição de ser realizada num mesmo espaço e por meio da matrícula única. Onera, portanto, o estudante, o qual precisa dispor de dois expedientes para contemplar ambas as formações, além de dificultar a sobrevivência dos que precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

Em relação ao financiamento, o Programa Brasil Profissionalizado, ao se estabelecer após o Decreto 5.154/2004, buscou incentivar o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado nos Estados Federativos, todavia, a verba destinou-se ao desenvolvimento de determinadas escolas, vistas como modelo de Ensino Médio, mas não sendo suficientes para modificar substantivamente a estrutura dessa modalidade de ensino. Exemplo disso ocorre com as Escolas Estaduais de Ensino Profissional do Ceará, cujas experiências são vistas como modelo a ser seguido. Onde fica a formação integral nessa estrutura integrada? Embora contenham estruturas melhores em relação às demais, observa-se a tendência em favorecimento da lógica empresarial, mesmo contraditoriamente possibilitando, a alguns alunos, o acesso ao Ensino Superior, tendo em vista que dentre seus egressos, vários não são absorvidos pelo mercado de trabalho, mediante o contexto de desemprego estrutural.

Outros elementos se revelam importante para a análise do Ensino Médio integrado e sua relação com a formação integral, mediante a recém reforma do primeiro, aprovada e com o estabelecimento da atual Base Nacional Comum Curricular, a corroborar com a pedagogia das competências.

## **A FORMAÇÃO INTEGRAL NO EMI NO CONTEXTO DA INTEGRAÇÃO: ÊNFASE NAS COMPETÊNCIAS**



O Brasil, recentemente, viveu um processo de aceleração de reformas desfavoráveis para a classe trabalhadora, após o processo de impeachment do governo de Dilma Rousseff, em 2016, orquestrado sobretudo, pelos defensores do ideário neoliberal e ultraconservador. Nesse contexto, o governo Michel Temer (2016-2019), após assumir o poder, colaborou com a aprovação da reforma trabalhista por meio da Lei 13.467 de 2019, ao flexibilizar as leis trabalhistas em apoio ao empresariado. Aparentemente, dizia “sanar a dívida fiscal das despesas públicas” ao expedir uma Proposta de Emenda à Constituição - PEC 55 aprovada posteriormente na câmara dos deputados pela PEC 241, a qual congela os investimentos em setores como da educação e da saúde, no período de 20 anos, incluindo o salário dos servidores públicos. Ao mesmo tempo, acelera a reforma do Ensino Médio, iniciada com a Medida Provisória 746/2016<sup>7</sup>, com modificações da carga horária para o fomento do ensino de tempo integral, ao implementar itinerários formativos por áreas de conhecimento, incluindo a educação profissional, o que alterou determinados aspectos curriculares. Em seguida, ao final do ano de 2018, modificou o texto das Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e apresentou o documento da Base Nacional Comum Curricular, ancorados na pedagogia das competências.

Todo esse contexto de reforma se agrava com o atual governo Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), representante dos interesses liberais e conservadores, cuja pauta principal é a defesa do mercado em detrimento dos direitos dos trabalhadores, regulamentada pela profunda reforma da previdência<sup>8</sup> instituída pela Proposta de Emenda à Constituição – PEC 06/2019. No conjunto das medidas, como sempre, o que impacta a economia rebate na educação. Dessa forma, estabelece, autoritariamente, um projeto empresarial contra as universidades públicas por meio do projeto Futura-se<sup>9</sup>, ao defender orientações educacionais que tem como função o impedimento da formação mais ampla e crítica dos sujeitos. Em contrapartida, por meio de ideologias moralistas e autoritárias, tenta impor o combate a uma suposta “ideologia de gênero” e partidarização da educação, pela esquerda (LIMA, 2019). Esse discurso, o qual nega a ciência e mascara a realidade, deflagra uma guerra contra os educadores e pesquisadores, sobretudo das universidades públicas, os quais se sentem intimidados e, até ameaçados, por intensa rede de ataques virtuais e *fake news*, a monitorar o verdadeiro e legítimo direito dos professores de transmitir e ensinar o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) recém aprovada e as novas alterações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são expressões de todo esse processo. O texto desses documentos é permeado por concepções que favorecem os setores empresariais ao adotar em seus fundamentos a “pedagogia das

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 11 out. 2020.

<sup>8</sup> O DIEESE (2019) apresenta os potenciais impactos sociais preocupantes da reforma como a diminuição do valor das aposentadorias e das pensões; os efeitos da elevação da idade mínima de aposentadoria podendo significar a permanência durante alguns anos na inatividade, sem renda do trabalho ou de proventos da previdência; o prolongamento do tempo de trabalho de professores do ensino básico em condições muitas vezes insalubres e desgastantes, dentre outras.

<sup>9</sup> Ver nota ANDES (2019) que discute os efeitos do Programa Futura-se para o desmonte das universidades federais brasileiras. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-futura-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 11 out. 2020.

competências”. Esta concepção, assumida pela reforma da educação profissional brasileira, como diz Morato (2005, p. 83):

[...] entende o indivíduo competente como sendo capaz de adaptar-se as novas situações e a responder criativamente aos novos desafios. Evidencia-se, também, a ocultação do caráter de subordinação do trabalhador aos interesses imediatos do empresariado, enfim, do grande capital, de submissão do indivíduo a um ritmo de trabalho e de exploração, muitas vezes, ainda maiores.

Maio Filho *et al.* (2018, p.193), ao analisar o princípio da contextualização presente na reforma do Ensino Médio no final dos anos de 1990, compreende este princípio associado a pedagogia das competências, concepção de fundo daquela reforma, busca mobilizar a autonomia, a autorregulação do sujeito e o pensamento crítico: “[...] apenas para a resolução de problemas restritos ao contexto imediato em que aparecem, ou seja, o da realidade do novo mercado de trabalho e não a leitura crítica do próprio fundamento da sociedade e da atividade humana”.

Em suma, observa-se a atual reforma do Ensino Médio (2016) como o produto de uma tendência já existente, de negação da formação integral em favor do desenvolvimento da pedagogia das competências, ao restringir a Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio, a saberes situados, a resolução de problemas cotidianos, com a exigência de uma performance previamente desejada, com base num rol de expectativas e habilidades anteriormente estabelecidas por interesses que vão na contramão de uma formação integral de fato.

Pensar a formação integral no Ensino Médio Integrado, nesse contexto, significa considerar os enormes desafios dessa proposta, mediante a uma forte corrente de cariz mercadológico presente nessas reformas. Nesse sentido, propostas de políticas educacionais, realizadas nessa direção, precisam romper criticamente com o que está sendo defendido pelo discurso oficial, imposto pelos organismos internacionais, profundamente articuladas a economia de mercado. Outrossim, precisam ser amplamente discutidas pelos diversos setores da sociedade, em especial, pela comunidade escolar. Contudo, ao considerar a relação entre trabalho e educação, torna-se perceptível que o Ensino Médio é desintegrado, cujo fim busca atender às demandas do mercado em crise estrutural, acondicionando estes jovens a casta da empregabilidade, alimentando, por esta via, o exército industrial de reserva, com força de trabalho precarizado, flexível, consensual e submetido a baixos salários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Atestamos que a formação integral implementada à classe trabalhadora, recomendada nos documentos oficiais, do Ministério da Educação no Brasil, como não poderia deixar de ser, apresenta como objetivo, sobremaneira, atender aos interesses do mercado, cuja ação precisa reverter a queda tendencial das taxas de lucros. Desse modo, o complexo da educação é chamado para articular os importantes complexos do trabalho e do capital em crise. Neste sentido, uma educação não dicotômica, não irá coincidir com a prática concorrencial e individualista da ordem do liberalismo econômico, o qual rege a sociedade do capital. Outrossim, historicamente, os modos de produção e os fluxos econômicos atrelam ou moldam a educação da população aos interesses das classes dominantes. Nesse contexto, a nos apoiarmos na tese da crise estrutural do capital, defendida por Mézáros (1998), a qual permeia a realidade e gera uma necessidade de

sobrevivência do próprio capital, a educação se coloca como estratégica, cujo caráter pressupõe o interesse do mercado e a lógica empresarial. O que observamos, é, na verdade, a destruição dos processos formativos críticos e a proposta de uma formação desintegrada do Ensino Médio, cada vez mais fragmentado e destituído de um currículo o qual disponha de conhecimentos imprescindíveis à formação integral, de fato e de direito, a todas as gerações. O ideário da pedagogia das competências, recorrente em todas as reformas educacionais a partir de 1990, gera uma subjetividade requerida pela sociedade de classes em crise, atuando, sobretudo, na forma como se organiza o trabalho, as relações de produção, e, conseqüentemente a educação, numa dialética a qual explica as múltiplas determinações do real na constituição do ser social e da sociedade. A relação entre trabalho e educação não se dissocia, por isso, a educação tem contribuído, ao longo dos anos, com a reprodução social dos tipos de sociedade as quais representa.

No entanto, mesmo ao compreendermos a sociedade capitalista, constituída de contradições, e, apesar de todos os ataques a educação, em especial à formação integral, reconhecemos a possibilidade de uma educação não dicotômica, na superação das desigualdades sociais, numa perspectiva marxista. Isso poderia incluir as atividades educativas emancipadoras<sup>10</sup>, como discorre Tonet (2014), as quais proporcionam o desenvolvimento de uma consciência crítica e radical da sociedade do capital, tendo como objetivo a sua superação e a efetivação da emancipação humana.

No que diz respeito às rupturas sociais, trouxemos a discussão acerca da memória da Comuna de Paris, ao demonstrar a possibilidade de uma educação de caráter democrático e emancipador, com o significado de omnilateralidade e/ou integralidade. No tensionamento entre educação, trabalho e luta de classes, em torno da formação integral, não há como desconsiderar o que recai no Ensino Médio, etapa a anteceder a formação para o trabalho. Os ajustes nesse campo sofrem as tensões e conflitos de interesses, cujos detentores do poder político e econômico, na imensa maioria das vezes, são vencedores e ditam as suas regras.

Constatamos, após a análise acerca da formação integral no interior de uma sociedade, ser esta contraditória e desigual, e, portanto, torna-se necessário se pensar numa transformação educacional, a qual poderá subsidiar a transformação societária e vice-versa. Para isso, se pode recorrer a elementos postos na visão marxiana de educação, os quais requerem uma atualização, tendo em vista que o real se funda por meio de uma transformação permanente em suas leis históricas. Entendemos a razão da contribuição de Marx não ser refutada, pelos enormes ganhos na compreensão da realidade atual, por meio de sua preciosa teoria, embora outros intelectuais possam compor a trajetória de um novo modelo de formação integral. No entanto, com base nos nossos estudos, somente uma ruptura da sociedade de classes, para além do capital, poderia alicerçar, de fato, uma educação integral, omnilateral, em atendimento a um desenvolvimento histórico da humanidade, baseado nas necessidades humanas, visto que é irrefutável a relação entre trabalho e educação.

---

<sup>10</sup> TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras, In: Práxis Educativa, v. 9, n. 1, 2014.

## REFERÊNCIAS

ANDES. **Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**. Programa Future-se representa a extinção da Educação Federal Pública. Brasília - DF, 28 de out., 2019. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/entidades-do-setor-da-educacao-programa-future-se-representa-a-extincao-da-educacao-federal-publica1>. Acesso em: 11 out. 2020.

AUTORA. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. 2005. 234f. Tese (Doutorado em Pedagogia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 6/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22.

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento base. Secretaria de educação profissional e tecnológica. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. **Ditadura dos Empreiteiros**: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985. Tese (Doutorado em História social). Universidade Federal Fluminense, 2012, 584f.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In. Ensino Médio Integrado: concepção e contradições: São Paulo: Cortez, 2005.

DIEESE, Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **PEC 6/2019: como ficou a Previdência depois da aprovação da reforma no Senado Federal. Nota técnica**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2019/notaTec214ReformaPrevidenciaAprovada.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.18, p.35-40, set. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

LIMA, Kátia. **O desafio educacional brasileiro e ofensiva ultraconservadora do capital**. In. **Educação Superior na América Latina**. Revista Universidade e Sociedade. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN - Ano XXIX - Edição Especial América Latina, out. 2019, 2019.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social I**. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora, 2000.

MACHADO, Lucília. Politecnia, **Escola Unitária e Trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez editora. 1991.

MAIA FILHO et al. **O princípio da contextualização na reforma do ensino médio no Brasil**: em busca de uma leitura ontológica. Revista Educação Unisinos. V. 22; p. 185-193, abr. jun., 2018.

MAIA FILHO, Osterne; JIMENEZ, Susana. **A chave do saber**: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In.: Trabalho, Educação e Luta de Classes. JIMENEZ; RABELO (orgs.). Brasil Tropical. Fortaleza, 2004. p. 105- 124.

MANACORDA, Mario Alighiera. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 06 mai. 2020.

- MARINHO, Sandra. **Para onde aponta a política educacional do governo Lula?** - Elementos para uma análise do programa nacional de qualificação social e profissional. In: JIMENEZ, Susana. V.; RABELO, Jackline (Orgs.). Trabalho, educação e luta de classe: a pesquisa em defesa da história. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.
- MARX, Karl. **A Comuna de Paris**. São João Del Rei, Estudos Vermelhos, 2011.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 2 ed. Tradução: Leandro Konder. Editora Martin Claret, São Paulo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo, Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. In. Revista Outubro. N. 4, São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, 1998.
- MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador**: uma análise à luz da ontologia marxiana. 126f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2005.
- NETTO, João Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. Expressão Popular. São Paulo, 2011.
- NOSELLA, Paolo. **Ensino Médio unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. v. 20, n. 60, p. 121-142, mar. 2015. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782015000100121&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 06 mai. 2020.
- PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará**: crítica à pedagogia do empreendedorismo. Dissertação. (Mestrado acadêmico Intercampi em educação e ensino), UECE, Limoeiro, 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado**. In: Seminário Sobre Ensino Médio, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.
- RAMOS, Marise Nogueira. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 17ª ed. Petrópolis: Cortez, 1995
- SANTOS, Deribaldo. **Educação e precarização profissionalizante**: crítica à integração da escola com o mercado. São Paulo. Instituto Lukács, 2017.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.
- SILVA, Maria Aline. **Educação profissionalizante, Movimento de Educação para Todos**, Decretos nº 2.208/97 e nº 5.154/04: as coincidências esperadas. Dissertação (mestrado acadêmico). Centro de educação. PPGÉ -UECE, Fortaleza, 2016.
- TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. In: Práxis Educativa, v. 9, n. 1, 2014.
- TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

**Data da submissão: 30/12/2020.**

**Data da aprovação: 22/04/2021.**