

Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado

New formats for new school social demands: The Integrated High School

Nora Krawczyk

Universidad Estadual de Campinas (Brasil)
norak@unicamp.br

Resumo

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio é o que provoca os debates mais controversos. Por muito tempo, os índices de matrícula no Ensino Médio foram constrangedores, o que tem mudado nas últimas décadas. Ele se tornou obrigatório e ampliaram-se significativamente as matrículas, mas persiste o elevado nível de fracasso e evasão. Historicamente, a definição de opções para o Ensino Médio e, particularmente, a educação profissional, tem sido no Brasil campo para o conflito de posições e interesses, o que se expressa na diversidade de propostas curriculares apresentadas ao longo do século XX e deste início do século XXI. No momento atual, a linha adotada pelo governo federal é incentivar os Estados e Municípios a implantar a modalidade de Ensino Médio Integrado, procurando assim estabelecer vínculos entre o aprendizado profissional e o acadêmico. O tema deste artigo é justamente essa opção pelo ensino integrado. É no marco do cenário educacional brasileiro e de seu desenvolvimento tardio em relação a outros países da região que aqui se analisa o debate e as políticas educacionais voltadas a integrar o Ensino Médio e o mundo do trabalho.

Palavras- chave: Ensino médio e mercado; Educação profissional; Politecnicia ensino médio integrado.

Abstract

When it comes to reflecting on the Brazilian educational system, secondary education is what causes the most controversial debates. For a long time, enrollment rates in secondary school were embarrassing, what has changed in recent decades. It became mandatory and expanded significantly the enrollment, but keep the high level of failure and dropout. Historically, the definition of options for secondary education and particularly vocational education, has been in Brazil for conflict of interests and positions, which is expressed in the diversity of curricular proposals presented throughout the twentieth century and the beginning of this XXI century. Currently, the line adopted by the federal government is to encourage states and municipalities to implement the method of integrated secondary school, thus seeking to establish links between the academic and professional learning. The topic of this article is precisely this choice of integrated education. It is within the framework of the Brazilian educational scenario and its late development compared to other countries in the region under review debate and educational policies aimed to integrate the high school and the working world.

Keywords: School and market; Vocational education; Polytechnic school; Integrated high school.

Quando se trata de refletir sobre o sistema educacional brasileiro, é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o que provoca os debates mais controversos, quer pelos persistentes



problemas do acesso e da evasão, quer pela qualidade da educação oferecida ou, ainda, pela discussão acerca de sua identidade.[\[1\]](#)

Ainda que os desafios pedagógicos sejam constantes, frente às características de seu alunado – adolescentes e com um progressivo aumento da diversidade devido à progressiva inclusão de novos setores sociais –, historicamente o debate foi marcado pelo caráter politicamente conflitivo do Ensino Médio. É o mais vulnerável às desigualdades sociais, em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações. É capaz de promover a diferenciação educacional precoce e altamente seletiva ou, pelo contrário, retardá-la.

A falta de consenso em torno da dualidade na identidade do Ensino Médio (formação geral e/ou profissional); como também os movimentos constantes de reforma na sua organização, passando de uma organização dual a uma organização única ou a uma organização com orientações e vice-versa;[\[2\]](#) e ainda as demandas constantes para a inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo de Ensino Médio são exemplos das tensões em torno dele.

O currículo de Ensino Médio sempre foi um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera muitas controvérsias e tem acompanhado as diferentes reformas educacionais durante o século XX. Este debate reforçou-se nas últimas décadas a partir do discurso hegemônico de que o conhecimento e a informação passaram a ser o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção.[\[3\]](#)

Ensino Médio e mercado: uma relação conflitiva

As deficiências atuais do Ensino Médio no Brasil são, entre outros sinais, expressões da presença tardia, no país, de um projeto de democratização da educação pública, que até o presente está inacabado e ainda sofre os abalos das mudanças que, a partir da segunda metade do século XX, transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (FERNANDES, 1981).

A descentralização é uma característica constituinte da educação formal no Brasil. A educação primária e secundária foi organizada sob a responsabilidade dos Estados e/ou Municípios, conformando várias redes de ensino em todo o País. Esse caráter descentralizado da educação formal originou-se, principalmente, da omissão do poder público, do embate de diferentes projetos societários das elites locais e, em menor medida, da organização federativa do País. Esses conflitos acompanharam também a lógica de distribuição das competências entre as diferentes esferas de governo – União, Estados e Municípios – ao longo de todo o século XX. (RIBEIRO, 1984; CUNHA, 1991).

A necessidade da expansão do Ensino Médio adquiriu um amplo consenso no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial e diante dos processos de reconstrução das nações e de suas economias. A expansão na América Latina tem seu correlato nas tendências internacionais, mas esse processo não se deu com a mesma intensidade nem com as mesmas características nos diferentes países da região.

No caso do Brasil, a expansão do Ensino Médio ocorreu a partir de meados da década de 1940, com a implantação de escolas técnicas, através do compartilhamento da responsabilidade dessa modalidade do ensino entre o Estado e a iniciativa privada, a fim de atender à indústria em desenvolvimento. A iniciativa privada passa a assumir parte dessa responsabilidade em razão do baixo atendimento ou da baixa qualidade da educação pública.

O crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais estruturou um modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização, durante a década de 1930, sob a ditadura de Getúlio Vargas. A Constituição que se promulgou nessa época estabeleceu um regime de colaboração entre empresariado (sobretudo da indústria e do comércio) e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. É assim que, nas décadas seguintes, paralelamente à formação inicial e continuada e às escolas técnicas federais de nível médio que já existiam desde início do século XX, o empresariado foi assumindo cada vez mais a responsabilidade de formação de mão-de-obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização.[\[4\]](#)

As escolas técnicas federais (CEFET) e estaduais ainda que tenham se expandido por todo o País e que sejam reconhecidas como instituições que oferecem boa qualidade de ensino, têm uma abrangência limitada sob o argumento oficial de seu alto custo e na sua maioria acabam respondendo à demanda da população que pretendia continuar seus estudos universitários em carreiras tecnológicas. Em contrapartida, a rede de ensino técnico resultante do regime de colaboração entre iniciativa privada e poder público tem se tornado cada vez mais significativa na formação desse nível de ensino.

O Ensino Médio contemplava duas modalidades: uma delas voltada para a promoção do ensino propedêutico, visando o ingresso na universidade; e outra, terminal, voltada para a capacitação profissional. Progressivamente, no Ensino Médio, a modalidade da educação profissional foi ganhando legalmente o mesmo status da formação geral.

Um debate acirrado sobre a necessidade ou não de integrar as diferentes redes da escola média, promovendo a mobilidade social dos alunos e a implementação de várias reformas, desenvolveu-se ao longo do século XX, num movimento de avanço e retrocesso em direção a um modelo mais democrático de Ensino Médio. Algumas delas procuraram integrar os diferentes cursos e acabar com o caráter de terminalidade dos estudos profissionalizantes, enquanto outras pretendiam restringir a mobilidade educacional e reforçar a segmentação do sistema. (FRANCO et al., 2004). A década de 1960 foi um período muito fértil nos questionamentos à estrutura dual do Ensino Médio e às suas consequências na seletividade educacional e social. No Brasil, quebrou-se por primeira vez a rígida organização do ensino secundário,[\[5\]](#) permitindo a equivalência entre todos os cursos do mesmo nível. Em vários países da Europa e da América implantaram-se reformas na estrutura do Ensino Médio, prolongando o tronco curricular comum, para adiar os mecanismos de orientação dos alunos, porque se comprovou que a seleção prematura vinha produzindo efeitos discriminatórios.

A polêmica sobre a identidade do Ensino Médio e se ele deve estar mais voltado para a profissionalização ou para a formação geral, se para a cidadania ou para a universidade, está presente em quase todos os países ocidentais. Segundo Fanfani (2003), “em grande medida é um debate estereotipado (e às vezes academicista) e, portanto, falso. Na verdade, caberia perguntar-se em que medida é possível formar competências genéricas sem passar pelo desenvolvimento de competências específicas e vice-versa” (op. cit. p. 19). O que Fanfani procura destacar é a necessidade de um equilíbrio entre os dois paradigmas, dado que o jovem deve ser preparado, durante a escolarização básica, para assumir os múltiplos papéis que o esperam: um trabalhador é ao mesmo tempo cidadão, pai, filho, amigo, etc. Do mesmo modo, competências gerais acabam por se realizar em um campo profissional específico, de maneira que parece indissolúvel a discussão entre formação geral e formação integral (FANFANI, 2003).

A partir dos anos 1980, as preocupações relativas ao currículo de Ensino Médio no Brasil, diferentemente da maioria dos países ocidentais, tomaram novos caminhos, em consonância com o processo de redemocratização, no qual ganharam relevo os estudos sobre a dimensão política da educação escolar e sobre a necessidade de superar a dicotomia entre instrução profissional e instrução geral, com uma proposta curricular que tivesse como eixo o princípio da politecnia (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO et al., 2005), em oposição à tendência de desenvolvimento do ensino profissionalizante no País.

Desta maneira, estar-se-ia rompendo, no processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina.

Sob esta perspectiva, propõe-se a superação da dicotomia entre instrução profissional e instrução geral e o trabalho como princípio educativo geral. Entende-se o trabalho como a capacidade do homem de agir sobre a natureza, na sua relação com os outros seres humanos, e transformá-la para criar um mundo humano; ação que é guiada por objetivos pelos quais as pessoas antecipam mentalmente o que vão fazer. (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO et al., 2005).

Existe bastante consenso de que a organização e o currículo do Ensino Médio não podem estar atrelados às demandas do mercado. É uma associação insuficiente que desmerece a importância da educação escolar numa formação mais ampla dos jovens, que lhes permita compreender de forma crítica as complexas relações sociais presentes hoje no mundo globalizado (ZIBAS, 2005; OLIVEIRA, 2007; FRIGOTTO et al., 2005).

A democratização da educação pública: um projeto tardio

Os índices brasileiros de matrícula do Ensino Médio sempre foram constrangedores. Em que pese discrepâncias importantes entre estatísticas provenientes de diferentes fontes, vale citar o estudo de José Goldemberg (1993) que – trabalhando com dados do IBGE e MEC – estimou que apenas 16,7% de jovens, na faixa de 15 a 19 anos, estavam inscritos na escola de 2º grau em 1990. Somente a partir de meados dessa década iríamos assistir no Brasil a uma evolução significativa das matrículas.

Nas últimas décadas, encontramos a tendência regional de valorização do Ensino Médio e a preocupação pela sua expansão e universalização.^[6] A inclusão do Ensino Médio, progressivamente obrigatório, no âmbito da educação básica, demonstra o reconhecimento da sua importância política. Não é mais possível um país com tanta desigualdade educacional, social e econômica. Paralelamente, há uma crescente desvalorização dos diplomas e uma demanda por competências específicas que atendam à nova lógica do trabalho.

Nas últimas duas décadas, o Brasil viveu uma expansão vertiginosa do Ensino Médio público: um aumento de 34,5% das matrículas entre 1991 e 1994; entre os anos 1996 e 2007, as matrículas passaram de 5.739.077 para 8.369.369, um aumento de 41,7%.^[7] Mas, a partir de 2004, as matrículas começam a decrescer, chegando em 2010 a 8.357.675. ^[8] No total do Brasil, tivemos em 2010 uma taxa de aprovação de 77,2%, reprovação de 12,5% e abandono de 10,3%.^[9]

Porém, essa expansão não pode ser caracterizada necessariamente como um processo de universalização, devido às altas porcentagens de jovens fora da escola e à reprodução da desigualdade regional,^[10] de sexo e de cor/raça no processo de expansão do Ensino Médio.

Além disso, a tendência ao declínio do número de matrícula desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação são também fenômenos bastante preocupantes.[\[11\]](#)

Hoje, ao contrário do passado, o Ensino Médio dispõe de recursos financeiros públicos próprios, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),[\[12\]](#) que permitiu a ampliação da vinculação de recursos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio e da complementação financeira por parte da União.[\[13\]](#)

No Brasil, o debate na área educacional sempre colocou o Ensino Fundamental como núcleo de suas preocupações. Todavia, a partir de finais da década de 1980, o Ensino Médio passou a ser alvo importante das políticas educacionais.

Essas políticas estiveram ancoradas num conjunto de argumentos que refletiam as demandas de diferentes grupos sociais: a necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional, a implementação de políticas de conclusão do Ensino Fundamental e a correção de fluxo nesse nível de ensino trouxeram o aumento das reivindicações por mais escolarização e maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho, entre outras consequências.

O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou pela necessidade de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do Ensino Fundamental, o Ensino Médio vem se expandindo e expondo-se a novos desafios.

São desafios vinculados à sua inclusão no âmbito da educação básica; a seu processo de progressiva universalização; ao estreitamento do mercado de trabalho e ao aumento da competitividade; à falta de consenso sobre os saberes socialmente significativos; à complexidade do universo juvenil, permeado de incertezas sobre o presente e sobre o futuro; à revisão do caráter cultural da instituição escolar diante das novas modalidades de informação e conhecimento, entre outros. Não existem políticas públicas únicas nem consensuais para dar resposta a esses desafios, porque elas envolvem projetos socioeconômicos para o País.

As análises das políticas educacionais das últimas décadas e os resultados das pesquisas realizadas nas unidades escolares em diferentes regiões do País permitem-nos visualizar que as condições criadas têm resultado apenas em soluções paliativas e sem continuidade e os altos índices de fracasso escolar - reprovação e abandono – se mantêm.[\[14\]](#)

É fácil pensar que a motivação dos jovens para cursar o Ensino Médio seja ter melhores condições para conseguir trabalho, motivação reforçada inclusive pela insistência dos meios de comunicação de massas nas possibilidades de ascensão e de mobilidade social via escola. No entanto, esse argumento acaba sendo um tanto frágil, diante da sombra do desemprego.

Ao mesmo tempo, a retração do mercado de trabalho traz como consequências aumento da demanda, criam-se exigências mais elevadas de escolarização para o ingresso em qualquer ocupação e o diploma acaba estabelecendo hierarquia entre os jovens de classes populares. Isso, porém, não se confirma nas exigências elevadas de conhecimentos, nem garante ao jovem com Ensino Médio e cursos de aperfeiçoamento um lugar no mercado de trabalho.[\[15\]](#)

Reforça, entretanto, o discurso da importância da educação escolar para reduzir a exclusão e o debate em torno da identidade do Ensino Médio, seja porque ele é considerado insuficiente para as novas demandas de conhecimento e competências e, portanto, necessário para que os jovens se preparem para continuar seus estudos superiores, seja pela revitalização da discussão em torno da velha dicotomia – formação geral ou profissional –, que volta a ser um espaço de fortes conflitos e um nó nas propostas político-educacionais.

A evasão e a reprovação têm-se mantido nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no Ensino Médio e das reformas curriculares; e têm sido interpretadas, na literatura acadêmica, como expressão de uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos no Ensino Médio.

Por exemplo, uma pesquisa realizada pela Fundação Getulio Vargas e que teve bastante divulgação na mídia, com jovens que estão fora da escola e com seus pais, mostra que 40% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por falta de interesse.[\[16\]](#)

Outra pesquisa, realizada por Sposito e Galvão (2004), revela que o jovem perde muito rapidamente o entusiasmo pelos estudos no Ensino Médio. Produz-se, segundo as autoras, uma aceleração do tempo de vida. No primeiro ano, os jovens sentem-se orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelas dificuldades do processo de ensino, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente e os alunos confrontam-se com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

De todo modo, ainda que a escola não seja suficientemente atraente, o que não se pode ignorar é o aumento, no Brasil, dos anos de escolaridade nas gerações de jovens de baixa renda, hoje mais escolarizadas que seus pais, embora haja muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.

Se, por muitos anos, finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade transformou-se, tornando ainda mais complexos seus desafios. A escola, para 20% da população, não é a mesma que para 70%. E volta à tona o debate em torno da identidade e da função social do Ensino Médio.

Hoje parece existir consenso, não somente no Brasil, de que a escola média precisa mudar e que as políticas educacionais não acompanharam as transformações culturais, sociais, políticas e econômicas, nem têm dado respostas aos novos contingentes de jovens que estão ascendendo a esse nível de ensino (TIRAMONTI, 2005).

Um projeto vago o para Ensino Médio

A controvérsia em torno da relação entre educação e trabalho no Ensino Médio manifesta-se na formulação bastante vaga desta relação na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)

promulgada em 1996 e nas interpretações bastante díspares nos anos seguintes, no âmbito da política educacional.

Na LDB define-se que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. Trata-se de um fator estratégico para o desenvolvimento socioeconômico nacional, bem como para a redução das desigualdades regionais e sociais.

No âmbito da política educacional no País, esta premissa tem sofrido interpretações bastante díspares nos anos seguintes à sua promulgação. Uma expressão clara do grau de controvérsia que existe em torno da relação entre educação e trabalho no Ensino Médio é o fato de que no período de 10 anos, o Ensino Médio brasileiro sofreu duas reformas, cujas organizações curriculares são opostas.

Em 1997, foi reformulado o status do ensino profissionalizante técnico na organização do sistema educacional. Ficou reservado para o Ensino Médio regular o caráter propedêutico e o ensino profissional passou a ter uma organização própria e independente, podendo ser oferecido de duas maneiras: concomitantemente ao Ensino Médio – mas com matrículas separadas – ou subsequente ao Ensino Médio.

Nessa política de organização do Ensino Médio estava embutida a assertiva de que a formação geral e a preparação para o mercado de trabalho estariam associadas, a partir do pressuposto que o conhecimento acumulado no Ensino Médio poderia ser aproveitado para a formação profissional. Outras questões que fundamentaram a necessidade dessa nova organização estavam vinculadas ao caráter das escolas técnicas federais. Elas, além de requerer um alto orçamento, eram acusadas de preparar jovens de classe média e da elite brasileira para concorrer a vagas nas melhores universidades públicas do país, no lugar de preparar mão-de-obra de formação de nível médio para indústria. Estas críticas que vem a justificar a necessidade da Reforma no Ensino Médio em 1997 têm sido interpretadas como resultado de um movimento das forças conservadoras da sociedade que pretendiam que a formação profissional de nível técnico se restringisse ao atendimento imediato do mercado (OLIVEIRA, 2007; ZIBAS, 2007).

Em 2004, com a intenção de resgatar uma interpretação distinta dos princípios da LDB, foi apresentada pelo MEC a proposta de um Ensino Médio Integrado à Educação Profissional técnica de Nível Médio[17] como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, que parecia ter-se aprofundado nos anos anteriores. Essa proposta retomou o princípio da politecnia e pretendia superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio educativo (LODI; KRAWCZYK, 2008).

A renovação da racionalidade pedagógica do Ensino Médio está na agenda do governo federal brasileiro e dos governos estaduais. Encontramos, assim, uma “nova onda” de reformas, políticas e estratégias inovadoras, que se esforçam em oferecer alternativas às práticas escolares tradicionais no Ensino Médio e buscam melhorar as condições de ensino dos novos setores sociais.

Ensino Médio Integrado: uma proposta desafiadora

Trata-se de um curso único, realizado de forma integrada e interdependente, todos os componentes curriculares, sejam os mais voltados para a formação geral, sejam os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional, devem ser oferecidos simultaneamente desde o início até a conclusão do curso. Não será possível concluir o Ensino Médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa.

Tem por trás a luta no período de democratização do Brasil, de um forte movimento pela escola pública e pelo projeto de escola unitária, visando superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implicaria romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos, como acabamos de ver, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico, entendendo essa dualidade na educação como uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista.

A dualidade educacional no Brasil expressa a luta pela distribuição do conhecimento socialmente significativo que acompanha todo o processo de expansão do ensino público e que é inerente à educação moderna no capitalismo.

Ramos apresenta 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 possibilite o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”. (Ramos, 2007). A autora nos alerta sobre o risco de compreender politécnica como o ensino de muitas técnicas. Politecnicidade 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.

Os desafios da implementação

A implantação da modalidade de Ensino Médio Integrado à educação profissional técnica de nível médio é uma proposta do governo federal e está sob responsabilidade dos órgãos estaduais, responsáveis pelas escolas, assim como a definição da organização e conteúdo curricular. Respeitando-se a autonomia dos sistemas de ensino, a regulamentação desta modalidade prevê a possibilidade de ampliação da carga horária, que pode ser por meio do acréscimo de mais um ano letivo e/ou pela extensão da carga horária diária, dentre outras opções a serem analisadas e regulamentadas pelos respectivos sistemas. Esta ampliação poderá ocorrer, ainda, para o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência, à tecnologia e à cultura, visando à complementação e/ou ao aprimoramento da formação integral do estudante.

Sem dúvida, um projeto desta natureza implica, para sua concretização, assumir a necessidade de investimentos em infra-estrutura, proposições curriculares e políticas de valorização dos profissionais da educação, entre outras frentes.

A concretização da modalidade de Ensino Médio integrado à educação profissional técnica de nível médio está em curso em vários estados do Brasil e também em parceria com os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), ainda que bastante incipiente e de maneira bastante diferenciada seja pela abrangência de instituições, seja na organização curricular, seja

pelos áreas de formação profissional contempladas, seja pelas competências e responsabilidades que cabem ao governo estadual e às instituições escolares neste processo de definição curricular, entre outros.

A disputa pela hegemonia no campo da educação profissional, tão forte não somente no Brasil, está hoje presente no cenário político educacional atual de nosso país expressando as contradições e diferentes interesses que vão dando forma e concretude a esta nova modalidade. No entanto, uma avaliação desta política ainda está por ser realizada (FRIGOTTO et. Ali, 2005 b.)

Sem dúvida, a proposta do um Ensino Médio Integrado é o carro chefe da política educacional profissional do governo federal hoje e conta com os dispositivos legais necessários para sua construção. Mas, não devemos depreciar as mudanças curriculares, de recursos humanos e físicos, orçamentários, na organização escolar que uma proposta deste tipo exige para poder se realizar. E principalmente a luta contra-hegemônica no campo da educação profissional, que só pode ser travada coletivamente.

O Ensino Médio Integrado ao ensino técnico não pode ser confundido com o Ensino Médio unitário e politécnico, porque como disse Saviani (1997) a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, segundo este autor, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém os germens de sua construção.

Naturalmente, o ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores para competir num mercado cada vez mais limitado (e nem sempre racional nas suas demandas) com certo grau de diferenciação com relação a seus pares. Não faz sentido desconhecer essa realidade em nome de uma proposta educacional desvinculada dos interesses do capital, como também não faz sentido renunciar à formação que contemple o indivíduo em sua totalidade.

É nessa perspectiva que se coloca o Ensino Médio Integrado à educação profissional. Trata-se de integrar campos do saber, o que é fundamental para o desenvolvimento do aluno e para a transformação da realidade em que ele está inserido. Integrar teoria e prática, trabalho manual e intelectual, cultura técnica e cultura geral pode representar uma proposta pedagógica capaz de avançar em direção ao desenvolvimento pessoal e crítico dos jovens trabalhadores.

Notas

[1] KRAWCZYK, N (org.). Tema em Destaque Políticas de Ensino Médio, Caderno de Pesquisa v.41, n.144 setembro/dezembro 2011. Está composto pelos seguintes artigos: TIRAMONTI, G: “Educación secundaria argentina: dinámicas de selección y diferenciación”; de PUELLES BENITES, M: “La Educación secundaria en la España democrática: antecedentes, problemas y perspectivas”; FERNÁNDEZ ENGUITA, M: “Del desapego al enganche y de este al fracaso escolar”; KRAWCZYK, N: Reflexões sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje”.

[2] Viñao (2006) analisa as mudanças na estrutura e na organização dos sistemas educacionais nacionais a partir do século XIX e mostra que a formação dos sistemas educacionais nacionais europeus implicou um duplo processo de articulação interna e segmentação; com critérios uniformes, mas ao mesmo tempo diferenciada e hierarquizada internamente com planos de estudo e alunado diferenciado. Enguita (1990) analisa as reformas de organização do Ensino Médio em vários países da Europa, nos finais da década de 1960, que anularam a organização em orientações diferentes desde o início do Ensino Médio, prolongando o tronco comum de ensino. Essa mudança surgiu pela

comprovação de que a seleção, antes do ingresso no Ensino Médio, produzia efeitos discriminatórios, favorecendo os alunos de origem social mais alta.

[3] Ver por exemplo, CEPAL– Unesco: Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992.

[4] Em 1942 criou-se o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI – e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial— SENAC, surgindo depois instituições semelhantes para outras áreas da economia. Convencionou-se chamar Sistema “S” o conjunto de onze instituições, na sua maioria de direito privado, às quais são repassadas as contribuições de 1% cobradas sobre a folha de pagamento das empresas que compõe o dito Sistema. A concepção dessas contribuições tem sido bastante questionada pelo governo federal vigente, por ter criado uma situação única em que, embora as receitas delas resultantes sejam cobradas e arrecadadas por órgão do serviço público federal, a arrecadação obtida é integralmente repassada a entidades cuja administração não é diretamente vinculada ao governo. Embora as contribuições sejam contabilizadas na carga tributária nacional, elas não são consideradas dinheiro público e, portanto, não precisam seguir as diretrizes do Orçamento da União. Pelo contrário, a alocação dos recursos responde aos objetivos e às prioridades decididos pelas entidades.

[5] Lei Federal 4026/61. “... a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, classificada por Anísio Teixeira como ‘meia vitória, mas vitória’”. (FRANCO, 2004, PG.14)

[6] A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu, por meio da Emenda Constitucional 14 (13/09/1996), a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (CF. 1988, art. 208, II), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB. 1996) determinou que esse nível de ensino passasse a integrar o ensino básico, juntamente com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Portanto, o Ensino Médio passou a ser a última etapa da formação básica e geral, para todos.

[7] Fonte: MEC/ Inep

[8]

Matrículas no Ensino Médio regular no Brasil

Período	Total de matrículas
1996	5.739.077
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.031.302
2007	8.369.369
2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675

Fonte: MEC/Inep/Deed
População total de 15 a 17 anos em 2010: 10.353.865
Fonte: Censo 2010 – IBGE

[9] Fonte: MEC/INEP/Último Censo Escolar

[10]

Evolução das matrículas segundo a região do país

Ano	Total Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro oeste
1999	7.769.199	6,8%	22,3%	48,3%	15,5%	7,0%
2000	8.192.948	7,0%	23,5%	47,8%	14,7%	7,0%
2001	8.398.008	7,4%	25,2%	46,1%	14,3%	7,0%
2002	8.710.584	7,6%	26,5%	44,7%	14,0%	7,2%
2003	9.072.942	7,8%	27,7%	43,8%	13,8%	6,9%
2004	9.169.357	7,9%	28,4%	43,0%	13,6%	7,1%
2005	9.031.302	8,2%	29,6%	41,7%	13,5%	7,0%
2006	8.906.820	8,5%	30,2%	40,4%	13,6%	7,3%
2007	8.369.369	8,7%	30,2%	40,1%	13,7%	7,3%
2010	8.357.675	8,8%	29,0%	41,1%	13,6%	7,5%

Fonte: MEC/Inep

[11] Análise destes indicadores, realizada pelo Inep (2006, 2008), revela que os dados são menos favoráveis no Ensino Médio do que no Ensino Fundamental. Embora tenha se ampliado um pouco em relação ao ano de 2005, observa-se que a taxa de aprovação não apresenta mudanças muito significativas nos últimos dez anos: entre 1997 e 2007 há uma ligeira queda no percentual de aprovação: 2,3 pontos percentuais.

[12] Em 2007, foi criado o Fundeb, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorava desde 1997.

[13] Espera-se que o Fundeb estimule o crescimento da oferta de vagas para o Ensino Médio, uma vez que estão disponíveis recursos financeiros específicos, ainda que o valor mínimo estimado por aluno do Ensino Médio urbano (R\$ 1.620,11/ano em 2009 – tempo parcial) seja considerado, por alguns analistas, insuficiente para garantir um patamar básico de qualidade (PINTO, 2008).

[14] Por exemplo, ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. S. (Orgs.) (2002); KRAWCZYK, N. (2003;2009); KUENZER, A. Zeneida (2004); OLIVEIRA, R. Portela de; SOUSA, S. Sakialian (2004); ZIBAS, D; FERRETTI, C; TARTUCE G. Lobo B.P. (2006).

[15] A nova organização do trabalho, provocada pela revolução da microeletrônica e da informação, requer poucos trabalhadores/dirigentes altamente qualificados e uma massa pequena de trabalhadores que continua realizando tarefas mecânicas que não requerem muitas habilidades cognitivas, sendo estas funções, no geral, terceirizadas para pequenas empresas. (LEITE, 2003; HELOANI, 2007).

[16] A pesquisa “Motivos da evasão escolar”, que procurou conhecer as motivações do abandono escolar dos jovens que estão fora da escola, ouviu também seus pais, tendo como base de dados as PNDAs 2004/2006 e a série de 2008 da pesquisa mensal de emprego do IBGE. (Coordenação: Marcelo Néri, FGV, 2009).

[17] Decreto nº 5154/04.

Referencias bibliográficas

CUNHA, L. A., Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

FANFANI, E., “La educación media em la Argentina: desafíos de la universalización” in: FANFANI, E. (comp) Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. Buenos Aires: editora Altamira, 2003.

FERNANDES, F., A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FRANCO, M. L. B.; PARDAL, L.; VENTURA, A. e DIAS, C., Ensino Médio e Ensino Técnico no Brasil e em Portugal, raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M., “A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido”, in: Revista Educação & Sociedade. vol.26 no.92 Campinas: CEDES, Oct. (a), 2005.

FRIGOTTO, G., “A gênese do decreto n.5.154/2004” in: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. e RAMOS, M. (Orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez. (b), 2005.

HELOANI, R., Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado. São Paulo: editora Atlas, 2007.

KRAWCZYK, N. (org.), “Tema em Destaque Políticas de Ensino Médio”, Caderno de Pesquisa v.41, n.144 setembro/dezembro, 2011.

KRAWCZYK, N., “A escola média: um espaço sem consenso” in: Revista Cadernos de Pesquisa nº 120, São Paulo: FCCCH e Campinas: Autores Associados, nov. 2003.

KRAWCZYK, N., O ensino médio no Brasil. Coleção: em Questão 6 . São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, A. Z., Políticas de Ensino Médio: continuam os mesmos dilemas” in: COSTA, A. de Oliveira, MARTINS, A., FRANCO, Ma. L. Puglisi Barbosa (org.) Uma historia para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Amnablume, 2004.

LEITE, M., P. de, Trabalho e sociedade em Transformação. Mudanças produtivas e atores sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

LODI, L.; KRAWCZYK, N., “O Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: desafios curriculares”. Texto apresentado no IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis, 4 de setembro de 2008.

OLIVEIRA, R., PORTELA de e SOUSA, S., SAKIA L. “Ensino Médio Noturno: registro e análise de experiências”. Relatório final, 2004.

OLIVEIRA, R. “Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação”. Anped. GT Trabalho e Educação. 2007. <http://www.anped.org.br/>, 2004.

RAMOS, M., Concepção do Ensino Médio Integrado. www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf, 2007

RIBERO, M. L. S., História da Educação Brasileira. A Organização Escolar. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

SAVIANI, D. (1989) Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SPOSITO, M.; GALVÃO, I., “A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência”. In: Revista Perspectiva. Florianópolis: Centro de ciências da Educação, n. 2, vol. 22, jul/dez 2004.

TIRAMONTI, G., “La escuela en la encrucijada del cambio epocal” in: Revista Educação & Sociedade, v.26 n.92, Campinas: CEDES, out. 2005.

VINÃO, A, Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y rupturas. Madrid: Morata, 2006.

ZIBAS, D., “A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas”. Revista Brasileira de Educação. Jan/ Fev/ Mar/ Abril/ 2005. número 28, 2005.

ZIBAS, D. “Uma visão geral do ensino técnico no Brasil. A legislação, as críticas, os impasses e os avanços” in: Difusão de idéias, Fundação Carlos Chaga, 2007.

ZIBAS, D., AGUIAR, M.; BUENO, S. (orgs.) (2002) O Ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE G., “A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais”, in: VITAR, A; ZIBAS, D; FERRETTI, C. TARTUCE, G. (orgs.): Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha. Brasília: OEI, Líber livro e São Paulo: FCCH, 2006.