

# EMBATES ENTRE INTEGRAÇÃO E COMPETÊNCIAS NO ENSINO MÉDIO E SEUS DESDOBRAMENTOS NA REFORMA ATUAL

THE CONTEST BETWEEN INTEGRATION AND COMPETENCES IN THE POLICY OF HIGH SCHOOL AND ITS IMPLICATIONS IN THE CURRENT REFORM

EMBATES ENTRE INTEGRACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA ENSEÑANZA MEDIO Y SUS DESARROLLOS EN LA REFORMA ACTUAL

**Maria Gorete Rodrigues Cardoso\***  
goreterc@ufpa.br

**Genylton Odilon Rego da Rocha\*\***  
genylton@gmail.com

## REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

**Como referenciar este artigo:** CARDOSO, M. G. R.; ROCHA, G. O. R. Embates entre integração e competências no ensino médio e seus desdobramentos na reforma atual. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 119-142, jan./abr. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i43.4050>

**RESUMO:** O artigo analisa os embates entre integração e competências na política curricular para ensino médio como luta hegemônica entre projetos educacionais distintos, que não apenas se antagonizaram no cenário brasileiro nos últimos vinte anos, mas também operaram articulações que favoreceram a fixação de sentidos híbridos e ambíguos nos textos curriculares. Operamos com um referencial discursivo de política curricular, incorporando contribuições do Ciclo Contínuo de Políticas de Ball (1994, 2004) e da Teoria do Discurso de Laclau (1987, 2011, 2013). Nossas análises se apoiam em documentos oficiais produzidos no âmbito do governo federal relativamente à concepção e organização do ensino médio. Os resultados indicam que a hegemonização de determinados sentidos de integração nos textos políticos investigados se deu por meio de uma prática articulatória construída por relações de diferenças e equivalências, resultando na produção de hegemonias contingentes, precárias e provisórias. Argumentamos que as articulações discursivas pela fixação de sentidos de integração e de competências atravessam a produção da política desde os anos de 1990, com reflexos na reforma atual.

**Palavras-chave:** Integração. Competências. Política curricular. Ensino Médio.

**ABSTRACT:** The article analyzes the clashes between integration and competences in the curricular policy for High School as part of the hegemonic dispute between distinct educational projects. These projects have not only antagonized the Brazilian scenario in recent years, but also operated articulations that favored the establishment of hybrid and ambiguous meanings in official curricular texts. We operate with a discursive

curricular policy framework, incorporating contributions from Ball's Continuous Cycle of Policies (1994, 2004) and Laclau's Discourse Theory (1987, 2011, 2013). Our analyzes are based on official documents produced by the federal government regarding the conception and organization of High School. The results indicate that the hegemonization of certain meanings of integration in the political texts investigated occurred through an articulatory practice constructed by relations of differences and equivalences, resulting in the production of contingent, precarious and provisional hegemonies. We argue that discursive articulations for the establishment of the meanings of integration and of competences go through the production of politics since the 1990, with repercussions on the current reform.

**Keywords:** Integration. Competences. Curricular policies. High School.

**RESUMEN:** El artículo analiza los embates entre integración y competencias en la política curricular para la enseñanza media como lucha hegemónica entre proyectos educativos distintos, que no sólo se antagonizaron en el escenario brasileño en los últimos veinte años, pero también operaron articulaciones que favorecieron la fijación de sentidos híbridos y ambíguos en los textos curriculares oficiales. Operamos con un referencial discursivo de política curricular, incorporando contribuciones del Ciclo Continuo de Políticas de Ball (1994, 2004) y de la Teoría del Discurso de Laclau (1987, 2011, 2013). Los resultados indican que la hegemonización de determinados sentidos de integración en los textos políticos investigados se dio por medio de una práctica articulatória construída por

\* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA); Mestre em Educação pela UFPA; Doutora em Educação pela UFPA; Professora Adjunta II, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança, UFPA.

\*\* Doutor em Geografia pela USP, Professor Associado IV da Universidade Federal do Pará, Docente do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica.

relaciones de diferencias y equivalencias, resultando en la producción de hegemonías contingentes, precarias y provisionales. Argumentamos que las articulaciones discursivas por la fijación de sentidos de integración y de competencias atraviesan la producción de la política desde los años 1990, con reflejos en la reforma actual.

**Palabras clave:** Integración. Competencias. Política curricular. Enseñanza Media.

## 1 INTRODUÇÃO

Integração é um dos discursos mais emblemáticos da política curricular brasileira para o ensino médio dos últimos tempos. Por meio de inúmeras negociações discursivas, sentidos diversos de integração vêm lutando para se hegemônizar nos textos políticos oficiais, fazendo deste significativo uma superfície de inscrição de diferentes demandas que disputam, historicamente, espaço na política educacional. Os embates ocorridos em torno de sentidos diversos e antagônicos de integração no âmbito de produção dos documentos oficiais podem ser compreendidos como parte da luta para controlar a significação do currículo.

Dentre os sentidos que a integração assumiu em duas diferentes versões de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), produzidas posteriormente à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, a ideia de integrar educação básica e educação profissional por meio de um currículo de base unitária e politécnica, com vistas à formação integral dos jovens (educação omnilateral) e a ideia de integrar conhecimentos gerais e específicos para a formação de competências básicas para o trabalho são os sentidos que mais polarizaram as disputas e os embates em torno de uma proposta curricular para a escola média nos últimos vinte anos.

A partir dessas considerações, o artigo analisa os embates entre integração e competências na política curricular do ensino médio como dimensão da disputa hegemônica entre projetos educacionais distintos, que não apenas se antagonizaram no cenário brasileiro nos últimos vinte anos, mas também operaram articulações que favoreceram a fixação de sentidos híbridos e ambíguos nos documentos curriculares oficiais. Defendemos que a hegemonização de determinados sentidos de integração não se estabeleceu por consenso, ou mesmo como substituição de uma ideia pela outra, mas sim por meio de um processo articulatório complexo, definido por Laclau (1987, 2013) como uma prática articulatória construída por relações de diferenças e equivalências entre diferentes demandas, a qual favoreceu a emergência de hegemonias precárias, contingentes e provisórias.

Os resultados alcançados nos possibilitam argumentar que as articulações discursivas pela fixação de sentidos de integração continuam a apresentar reflexos na atual reforma que instituiu o *Novo Ensino Médio*. A reforma, em fase de implementação, foi decretada pela Medida Provisória nº. 746/2016, em setembro de 2016, agora

regulamentada pela Lei 13.415/17, sancionada em fevereiro de 2017. É importante registrar que esta reforma emerge num cenário político conturbado, em decorrência do *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, eleita democraticamente para o segundo mandato, no ano de 2014. O golpe de Estado, articulado pelo realinhamento das forças conservadoras que vinham perdendo espaço no âmbito do governo central, foi responsável pela instalação de um governo autoritário, caracterizado pelo ataque à democracia e aos direitos sociais e educacionais duramente conquistados.

Pela afinidade ideológica do projeto educacional do Presidente Temer com o projeto educacional colocado em prática nos anos de 1990, advogamos que o primeiro estabelece várias equivalências com o segundo, dentre as quais aquelas relacionadas aos sentidos atribuídos à integração. Desta forma, o modelo de competências básicas para o trabalho volta a se constituir como uma das principais referências para a organização curricular na escola média. Esta perspectiva se antagoniza com o projeto de ensino médio integrado que ao longo dos anos de 2003 a 2014 vinha sendo construído de forma ampla pelo Ministério da Educação, em colaboração com entidades educacionais, acadêmicas, científicas e sindicais, o qual disputou finalidades e princípios antagônicos às concepções mercadológicas e pragmáticas de formação escolar que visam adequar a educação aos preceitos de desenvolvimento econômico e de reestruturação do trabalho no mundo contemporâneo.

Em nossas análises, operamos com um referencial discursivo de política curricular, tal como proposto nas teorizações curriculares de Lopes (2011); Macedo (2006), incorporando contribuições do Ciclo Contínuo de Política de Stephen Ball (1994, 2004) e da Teoria do Discurso de Ernesto Laclau (1987, 2011, 2013). Este referencial nos possibilita compreender a política como um ciclo contínuo e complexo em que grupos e sujeitos competem para assumir o controle da significação e lutam para hegemonizar suas demandas nos projetos políticos. Nesse sentido, compreendemos a política como uma luta hegemônica pela fixação de sentidos. Logicamente, como nos alerta Lopes (2011) na polifonia do discurso, nem todas as vozes são ouvidas, disputas e embates estão em jogo para hegemonizar interesses particulares num dado projeto curricular. Defendemos que as articulações discursivas presentes nos documentos focalizados são fruto das negociações que os grupos e sujeitos com poder de influenciar a teia de relações de saber-poder estabeleceram entre si em contextos historicamente determinados.

Nossas análises se apoiam em documentos oficiais produzidos no âmbito do Governo Federal, entre os anos de 1998 e 2017, abrangendo as duas edições das DCNEM (Parecer CNE/CEB 15/98; Resolução CNE/CEB 03/1998; Parecer CNE/CEB 5/2011; Resolução CNE/CEB 02/2012), os Decretos Federais nº. 2.208/97 e 5.154/2004, o

Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, as propostas preliminares à discussão das DCNEM e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT-NM), ambas produzidas pelo Grupo de Trabalho interinstitucional constituído no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e a Lei 13.415/17.

## **2 A DISPUTA PELA INTEGRAÇÃO EM TEMPOS RECENTES**

Os anos 2003 a 2016 compreendem, no cenário da política nacional brasileira, os mandatos presidenciais de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT). Longe de entender as políticas praticadas por esses governantes como expressão de projetos pessoais ou personalistas de seus titulares, compreendemos os atos desses governos como expressão de projetos políticos articulados por uma multiplicidade de sujeitos e grupos, situados em diferentes esferas e contextos, que disputaram a hegemonia de suas demandas nos campos político, econômico e social em anos recentes. Disputas essas que se refletiram na produção da política educacional brasileira, de forma geral, e, de forma particular, na política do ensino médio e da educação profissional. Âmbitos em que o debate curricular esteve visceralmente atravessado pelo embate entre diferentes concepções de articulação entre educação básica e educação profissional e tecnológica. Este debate, sobre o que convergem vários autores (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; CIAVATTA, 2012; MOURA, 2007, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012; RAMOS, 2004, 2006, 2011), tem como pano de fundo a histórica dualidade entre educação geral e formação específica que perpassa a construção do ensino médio ao longo de todo o século XX, as lutas pela superação da dualidade no projeto de LDB apresentado pelo Deputado Otávio Elísio, nos anos de 1980 e as configurações que essa questão tomou tanto no contexto da LDB, aprovada em 1996, quanto das regulamentações estabelecidas em decorrências desta lei (Pareceres CEB/CNE 15/98 e 16/98; Resoluções CEB/CNE 3/98 e 9/99, que tratam das diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional, respectivamente).

As críticas difundidas por segmentos profissionais, acadêmicos, sindicais, de envergadura crítica em relação aos atos da reforma do ensino médio colocada em prática pelo Governo FHC traziam como principais pontos de contestação a lógica economicista e mercantilista que caracterizou as regulamentações curriculares estabelecidas para o ensino médio e para a educação profissional naquele período, sobretudo o foco colocado no currículo como elemento de desenvolvimento de competências básicas para o trabalho e para a empregabilidade. Essas críticas tinham

como pano de fundo a dualidade entre educação básica e educação profissional reafirmada pela legislação complementar à LDB, especialmente pelo Decreto 2.208/97, que teve a função de regulamentar o artigo 36 e os artigos 39 a 42 daquela lei, tornando obrigatória a separação entre educação básica e profissional.

Tais questões já vinham sendo intensamente debatidas ao longo de todo o período de reforma do ensino médio nos anos de 1990 por pesquisadores, intelectuais, entidades científicas e sindicais que procuraram interrogar os mecanismos e a lógica pelos quais as diretrizes estabelecidas naquele contexto tentavam submeter a educação às exigências pragmáticas do mercado e à modernização e reestruturação do sistema econômico num mundo governado por incertezas e transformações colocadas pela globalização econômica. Esses mecanismos, foram consensualmente identificados por grande parte dos autores que se propuseram a realizar uma revisão crítica daquela reforma como elementos de conformação da educação ao projeto societário de base neoliberal sustentado na lógica do Estado mínimo, do ajuste fiscal, da modernização dos meios produtivos, da flexibilização e desregulamentação das relações de trabalho e da competitividade do país no plano das relações econômicas internacionais. Marcas, aliás, imprimidas por reformas educacionais que vinham se alastrando ao redor do mundo, fomentadas e financiadas por organismos financeiros multilaterais. Embora esta questão não se trate de um simples processo de empréstimo ou de transferência de políticas globais para contextos locais, como observa Ball (1994; 2004), mas, sim, de um processo complexo de negociação que envolve disputas com setores diversos que lutam para hegemonizar suas demandas no contexto de produção da política em âmbito nacional/regional, inúmeros aspectos apontam convergências significativas entre os discursos dos críticos da reforma no que tange à afinidade da mesma com muitos dos preceitos das reformas educativas disseminadas internacionalmente.

Os segmentos educacionais críticos que se alinharam em torno do projeto societário que disputou as eleições presidenciais no ano de 2002 defendiam que o ensino médio precisava ser reconstruído a partir de outra base política, filosófica e epistemológica capaz de desafiar as orientações imediatamente anteriores e recolocar o debate sobre este nível de ensino em termos de uma luta político-social mais ampla.

Essa luta deveria contemplar a construção de um novo projeto societário definido pelos objetivos de justiça e emancipação social das classes menos favorecidas, pela democratização das oportunidades educacionais para aqueles que historicamente vinham sendo excluídos do sistema educacional, pela elevação do nível de formação científica, tecnologia e cultural da juventude, pela construção de um projeto de ensino médio de qualidade socialmente referenciada e por uma concepção de educação básica e de

formação profissional de caráter unitário, omnilateral e politécnico, conforme havia sido demarcado no projeto original da LDB disputado nos de 1980, de autoria do Deputado Federal Otávio Elísio.

No início do mandato do Governo Lula, ocorreu uma ampla mobilização dos segmentos sociais progressistas para construir um diálogo mais democrático e participativo com a sociedade e projetar ações de enfrentamento às polêmicas que permeavam o ensino médio brasileiro naquele momento. Essas polêmicas refletiam as marcas históricas deste nível de ensino, dentre as quais se destaca a separação entre educação básica e educação profissional. Este era um fato que se colocava como um entrave para o projeto de ensino médio unitário de base geral tão acalentado por esses segmentos desde os anos de 1980. Nesse sentido, a discussão se pautou na perspectiva de reunir forças para revogar o Decreto nº. 2.208/97 e construir alternativas mais condizentes com os princípios de ensino médio e de educação profissional vislumbrados pelos sujeitos e grupos desejosos de mudanças que, naquele momento, ganhavam espaço na esfera estatal para disputar suas ideais.

Na visão de Ramos:

O ano de 2003 marca o início de um novo período político no país. Ascende à presidência da República um candidato que se fez pela luta sindical. Seu projeto de governo, em grandes linhas, reunia históricas reivindicações populares. No caso da educação, além de uma agenda de mudanças, a revogação do Decreto n. 2.208/1997, pedra fundamental da reforma curricular do ensino médio na década anterior, era compromisso inviolável (RAMOS, 2011, p. 775).

Conforme Ramos (2004), o que se defendia era a construção de um projeto de ensino médio capaz de superar a dualidade entre formação específica e formação geral e que deslocasse o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana. O novo projeto deveria, portanto, superar a ideia de competência e de mercado e se definir como um projeto unitário que toma o trabalho como princípio educativo articulado às noções de ciência e cultura. Nesse sentido, a articulação entre trabalho, ciência e cultura passaria a ser o novo eixo da proposta política e curricular para a última etapa da educação básica, que deveria, na perspectiva de seus idealizadores, conjugar uma base unitária de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos que respondessem à dupla necessidade de formação básica de caráter integral, e uma qualificação profissional de qualidade científica e tecnológica para grande parte dos jovens que frequentam a escola pública brasileira (FRIGOTTO, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011; RAMOS, 2004, 2011;

FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2007, 2012; MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Inicialmente, no âmbito da estrutura governamental parecia haver disposição para que tal projeto prosperasse. Várias foram as iniciativas para se estabelecer um processo de revisão da política do ensino médio que refletisse um pensamento mais coletivo da sociedade brasileira. Desse modo, entre os anos 2003 a 2004, foram convidados a compor o quadro administrativo da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), ou mesmo participar como assessores do governo, intelectuais de considerável reconhecimento acadêmico e com larga militância nas causas da educação pública, especialmente daquelas ligadas ao eixo temático Trabalho e Educação.

Os pontos privilegiados no debate do ensino médio naquele momento diziam respeito, sobretudo, à questão da identidade do ensino médio e sua relação com a educação profissional. Esta relação havia sido dicotomizada no período anterior, por meio de um texto minimalista de LDB em que a educação profissional não foi assumida como parte integrante da educação básica, mas como uma modalidade apresentada em um capítulo à parte (Capítulo III do Título V), constituído de forma evasiva e, posteriormente, regulamentado pelo Decreto 2.208/97.

O debate pela revogação do Decreto 2.208/97 culminou com a sua substituição pelo Decreto 5.154/2004. No final do primeiro mandato do Governo Lula, a aprovação do segundo decreto pode ser considerada uma das ações mais significativas daquele governo em relação aos objetivos de superar a dualidade entre educação básica e formação profissional e promover a integração entre ambas. Entretanto, por maior esforço que tenha ocorrido no MEC, no âmbito SEMTEC, para o estabelecimento desta regulamentação como forma de “limpar o entulho” da fase anterior (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004), o alcance do Decreto não surtiu todo o efeito esperado pelos seus principais articuladores. Primeiro, porque esta concepção de ensino médio não era consensual entre a multiplicidade dos atores que se confrontaram no contexto de produção dos textos políticos; segundo, porque a permanência de sujeitos e grupos que dominaram a cena política no período anterior não eliminava os conflitos e disputas movidos por interesses e demandas divergentes das novas significações disputadas para a política curricular naquele novo contexto. Esses sujeitos estavam presentes na própria estrutura do MEC, no Conselho Nacional de Educação (CNE), e nas comunidades epistêmicas nacionais e internacionais que permaneciam influenciando a produção da política curricular e disputando suas ideias.

Isso demonstra que da luta pela significação do currículo do ensino médio e, conseqüentemente, pela fixação de sentidos para o significante integração, participaram uma multiplicidade de sujeitos e grupos que contribuíram para expandir a cadeia equivalencial que concorreu para

produção dos discursos difundidos nos textos curriculares daquele período. O que para alguns autores como Frigotto e Ciavatta (2004) pareciam interesses “irreconciliáveis”, na lógica de Laclau (1987, 2011, 2013) é exatamente esse processo articulatório que possibilita a produção de uma hegemonia.

Na perspectiva em que Laclau discute o processo de produção da hegemonia política, “não existe algo que vá além do jogo das diferenças, nenhum fundamento que, *a priori*, privilegie alguns elementos do todo em detrimento dos outros” (LACLAU, 2013, p. 117). Qualquer que seja a centralidade que um dos elementos da cadeia discursiva venha a adquirir, terá que ser explicada pelo jogo das diferenças, o jogo que atravessa a luta política como tal e que permite que o processo de identificação ocorra em meio a esse contexto.

A aprovação do decreto 5.154/2004 instigava providências no plano das regulamentações curriculares, no que respeita ao ideal de integração perseguido pelos setores mais críticos. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse ideal parecia possível de ser alcançado, outras tramas tentavam dificultá-lo e/ou restringi-lo, a exemplo do Parecer CNE/CEB N° 39/2004 que procurou disciplinar a aplicação do Decreto n° 5.154/2004, cujo conteúdo retomou em grande parte os objetivos das regulamentações dos anos de 1990.

A relação entre ensino médio e educação profissional assumida pela reforma de 1990 era de total separação e independência. Embora se falasse que a educação profissional deveria ser desenvolvida em articulação com a educação básica e que não haveria dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, objetivamente o que se viu foi uma total desarticulação entre as mesmas. A educação profissional foi pensada como um tipo de formação separada do ensino médio, inclusive com currículo específico e matrículas separadas. A formação geral e básica para o trabalho era objetivo do ensino médio regular, que não havia rompido com a característica de ensino propedêutico tão aludido nas críticas que as DCNEM de 1998 faziam ao ensino tradicionalmente consagrado pela escola secundária em épocas anteriores, permanecendo centrado, fundamentalmente, em conhecimentos das ciências, da linguagem e das artes, que, naquele contexto, assumiram uma configuração de áreas de conhecimentos.

Ainda que se defendesse um currículo organizado pelo eixo das competências gerais básicas para a cidadania e para o trabalho, o que se viu foi a permanência das tradicionais disciplinas escolares. A educação profissional de nível técnico deveria ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. Essa formação estava destinada aos egressos do ensino fundamental que poderiam cursá-la de forma concomitante com o ensino médio na mesma instituição ou em instituições diferentes,



mas com matrículas independentes; ou aos concluintes do ensino médio, de forma sequencial, nos próprios estabelecimentos de ensino ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. O currículo da educação profissional de nível técnico deveria ser estruturado com base nas competências específicas para laborabilidade, conforme exigências do perfil profissional de cada curso.

A desarticulação entre educação básica e formação profissional era o principal fator de antagonismo dos sujeitos e grupos que defendiam a revogação do Decreto 2.208/97, posto que o que estava em jogo para aquele grupo não era simplesmente a defesa da profissionalização no ensino médio, conforme tinha ocorrido na política de profissionalização compulsória da Lei 5.692/71, mas a própria concepção de formação humana e de relação entre educação e trabalho subjacente aos discursos que conseguiram, contingencialmente, se hegemonizar naqueles documentos. O que se pretendia, logicamente, não era retomar uma concepção de formação como “adestramento” a uma determinada habilidade profissional, sem os conhecimentos dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, de sua articulação com o conjunto do processo produtivo, mas uma formação de caráter politécnico, tal como enfatizada por Saviani (2003).

Com o sustentáculo teórico da politecnia o que se buscava, na defesa de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p. 36), era “romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos”. Nesse sentido, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. E ainda, complementam os autores:

[...] o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. (FRIGOTTO; RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 36)

As discussões sobre o Decreto nº 5.154/2004 envolveram uma multiplicidade de segmentos sociais de orientação progressista e conservadora que disputaram concepções divergentes, não somente quanto à organização e concepção curricular do ensino médio e da educação profissional, mas também quanto ao tipo de relação entre ambas. A negociação, da qual resultou o documento, produziu um texto híbrido em que as demandas dos grupos envolvidos formam uma complexa cadeia de equivalências, onde alguns dos conteúdos dessas demandas foram se esvaziando de seus sentidos originais ao se articular com

outros sentidos diferenciais. Assim, obteve-se um resultado contingente e precário desse processo articulatório que acabou fixando no documento sentidos ambíguos e ambivalentes de articulação entre o ensino médio e a educação profissional, expressos nas ideias de integração, concomitância e sequencialidade.

Moura (2012) avalia que o sentido de integração que foi possível estabelecer no Decreto nº 5.154/2004 não correspondia totalmente à perspectiva de politécnica, conforme formulada pelos seus idealizadores a partir de uma base epistemológica marxista e gramsciana, posto que a manutenção da oferta de forma concomitante e subsequente evidenciava a persistência da dualidade entre educação geral e específica. Entretanto, o fato da integração ter sido incorporada como uma das formas possíveis de desenvolvimento do ensino médio significava, naquele momento, uma solução transitória que apontava para o direcionamento de uma educação unitária de base geral e politécnica por conter os princípios de sua construção. Afinal, como reflete Moura “não é fácil desconstruir todo o aparato ideológico que fez parte das reformas educacionais dos anos 1990” (MOURA, 2012, p. 4).

Essa parece ter sido a “meia” vitória do grupo que empunhou a bandeira da integração no sentido de construção de um projeto de ensino médio de base unitária “destinado à superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*” (MOURA, 2012, p. 3). Vitória essa, que logo em seguida à promulgação daquele decreto, foi ameaçada pelo Parecer nº 39/2004 e pela Resolução nº 1/2005, ambos exarados pelo Conselho Nacional de Educação com a justificativa de servir de orientação para as escolas e para os sistemas de ensino quanto à aplicação do estabelecido pelo Decreto 5.154/2004 e de atualizar as DCNEM e DCNEPT, de 1998 e 1999, respectivamente, às disposições do mesmo. Os embates e as negociações acabaram ocorrendo nos termos adequados à manutenção das concepções que vigoraram anteriormente.

Essa é mais uma demonstração de que a integração/desintegração no ensino médio se constituía (e ainda se constitui) num forte elemento de disputa por hegemonia na sociedade educacional brasileira. Naquele contexto, tornava-se, portanto, impossível uma sutura definitiva que favorecesse a fixação de um sentido único e total de integração. No entanto, mesmo que a disputa estivesse permeada por derrotas e vitórias das demandas em pauta, ela permanecerá no foco dos debates nos anos posteriores. A luta por sentidos de integração atravessará entre os anos de 2010 a 2012 o processo de discussão, elaboração e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM).

### 3 O EMBATE ENTRE PROJETOS EDUCATIVOS ANTAGÔNICOS NAS DCNEM E DCNEPTNM

O Decreto nº 5.154/2004 cobrava providências que viabilizassem uma organização do ensino médio atinente aos princípios incorporados naquela regulamentação e, portanto, que propusessem diretrizes para o currículo quanto aos objetivos e orientações que fora pauta de polêmicas e disputas no decorrer do período, especialmente, àquelas relativas a sentidos de integração, dentre as quais se incluem: integração entre educação geral e educação profissional; integração por meio de uma concepção de formação humana integral; integração por meio do eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura; integração na perspectiva do trabalho como princípio educativo; integração da relação teoria-prática.

Entretanto, até o ano de 2010, a única mudança que havia ocorrido era aquela operada pela Resolução nº 1/2005, que alterou os artigos 12 e 13 da Resolução nº 3/1998, em disposição restritamente ao que o decreto estabelecia quanto à possibilidade de integrar o nível médio à formação profissional, isto é, quanto a uma alternativa de oferta do nível médio, ignorando os princípios e concepções integradoras indicativas para o desenvolvimento do currículo. Até porque, havia quem defendesse que as diretrizes promulgadas nos anos de 1990 continuavam perfeitamente válidas e compatíveis às mudanças que tinham sido propostas.

Há que se ressaltar que no intervalo entre os anos de 2004 a 2010 poucas foram as iniciativas do MEC e do CNE no sentido de dar organicidade legal e operacional à proposta de ensino médio integrado com base nos princípios antes explicitados. Chamamos a atenção para isso, não por acreditar que o fato de aprovar diretrizes signifique qualquer garantia de que no contexto da prática tais orientações viessem a se efetivar, pois, nesse sentido, comungamos com a visão de autores como Ball (1994); Lopes (2011); Macedo (2006) quando confrontam certas concepções dicotomizadas de política, que concebe a prática como o lugar de implementação da política e a política como capaz de ditar orientações para a prática (concepção *top down*) ou, ainda, aquelas que, embora pensando a prática como um campo de contradições e resistência, acabam por fortalecer a hierarquização de uma em relação à outra, pois não concebem as escolas como contextos de reinterpretção, recontextualização e negociação de sentidos da política e, ao mesmo tempo, como espaços de produção, circulação e difusão de discursos que influenciam as políticas. Nesse sentido, defendemos o currículo como uma produção cultural e discursiva em que política e prática são vistas como contextos complexos de produção de significados.

Compreendemos, entretanto, que essa carência de regulamentação do princípio de integração no contexto das diretrizes curriculares para o nível médio pode ser um

importante indicativo da configuração polêmica e conflituosa do campo no qual vinham se travando as disputas em torno da produção de orientações políticas para este nível, especialmente no que tange ao ideal de integração. Embora a emergência de algumas iniciativas, a exemplo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), das diretrizes estabelecidas no Documento Base para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) também possam indicar que ocorreram algumas mobilizações que tentaram imprimir na política um sentido de integração mais próximo àquele que foi colocado em pauta no início do Governo Lula.

Somente em 2010 é que teve início o movimento que veio a dar origem às novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. Este movimento foi desencadeado quando veio a lume uma proposta de parecer e resolução que visava à atualização das DCNEPTNM. Essa proposta se originou na Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, sob a relatoria do conselheiro Francisco Aparecido Cordão, então presidente daquela câmara e um dos seus principais idealizadores. A proposta foi apresentada ao CNE, no primeiro semestre daquele ano, tornando-se objeto de discussão em Audiências Públicas.

O texto do Conselheiro Cordão apresentava várias convergências com orientações remanescentes dos anos de 1990, insistentemente reafirmadas por ele. Dentre as ideias retomadas por Cordão está a noção de competência e o controle do currículo por via dos programas de avaliação em larga escala. Esta era a segunda vez, depois da aprovação do Decreto 5.154/2004, que o Conselheiro tentava uma operação para conformar a educação profissional às orientações emanadas do MEC e CNE durante o Governo FHC. Dessa forma, o parecer de Cordão ignorava toda uma construção que vinha ocorrendo em torno de uma proposta de educação profissional integrada ao ensino médio, a partir das bases explicitadas no Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de dezembro de 2007. Este documento privilegiava o sentido de integração sobre as outras formas de “articulação” entre ensino médio e educação profissional (concomitante e subsequente), a partir de princípios já mencionados.

Ciavatta e Ramos manifestam a seguinte crítica àquele episódio:

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do

decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa formação integrada ao lado das formas concomitante e subsequente de articulação entre ensino médio e educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 20).

A proposta do conselheiro Cordão causou descontentamentos e grandes polêmicas entre professores, pesquisadores e gestores de instituições de educação profissional em nível nacional, que, mobilizados por meio do Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) e do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), conseguiram realizar com o apoio da SETEC/MEC um seminário em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, visando ampliar e aprofundar a discussão da proposta do parecer da CEB/CNE. Cordão apresentou, então, a proposta, devidamente precedida de um debate. Como resolução do seminário, foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) com ampla participação de representantes governamentais, instituições de ensino, associações científicas e sindicais com o objetivo de elaborar uma proposta alternativa àquela do objeto da polêmica.

O referido GT elaborou um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate – texto para discussão” onde apresentava os principais pontos de discordância com a proposta de Cordão e buscava recuperar a historicidade de construção da proposta de ensino médio integrado, “ênfatizando os avanços conceituais alcançados nas políticas de educação profissional e tecnológica em sua integração com outros níveis e modalidades educacionais”. Mais uma vez se reiteravam os princípios e concepções constantes no Documento Base de 2007, os quais deveriam embasar a oferta da educação profissional integrada ao ensino médio (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 3).

O GT teceu várias críticas à proposta de diretrizes de autoria do Conselheiro Cordão. Tais críticas foram expressas na introdução do documento alternativo, dentre as quais, a mais central é aquela que questiona a “disposição, em nível nacional, de diretrizes que obriguem as instituições e redes de ensino a adotarem o modelo de organização curricular orientado para o desenvolvimento de competências profissionais”, ou seja, a centralidade da educação profissional nas competências para o trabalho e nas demandas do mercado e do mundo produtivo, um dos aspectos estruturantes daquela proposta. Considerando a filiação ideológica do conselheiro, não era de se estranhar que a noção de competência, uma das mais fortes concepções do ideário educacional da reforma de 1990, ressurgisse novamente como o principal eixo articulador da educação profissional.

Mais uma vez o conselheiro deixa evidente o seu comprometimento com as concepções políticas, ideológicas e epistemológicas de sustentação daquele projeto.

Há por parte dos autores do documento do GT um claro antagonismo com uma maneira de pensar o currículo com referência a conteúdos que tem por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção material e com um modelo de formação profissional entendida como preparação para o emprego. Ao invés disso, se afirmava um modelo de educação profissional não adestradora e não fragmentada, tendo em vista uma formação omnilateral, fundamentada nos eixos ciência, tecnologia, trabalho e cultura, como tantas outras vezes já havia sido defendido, seja nos documentos oficiais produzidos com a participação de vários dos representantes que se faziam presentes naquele GT, seja nos textos em teóricos que vinham difundindo uma concepção de ensino médio e educação profissional afinada com os princípios de integração na perspectiva da teoria marxista e gramsciana.

Outra razão pela qual o GT critica a “adoção de um modelo de educação básica centrado prioritariamente no desenvolvimento de competências profissionais” é pelo fato disso contrariar os princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” assegurados na CF e reafirmados na LDB. A verdade é que a noção de competência que na década anterior havia se destacado enquanto um significante privilegiado do discurso de integração, no novo contexto, acabou se tornando o corte antagônico daquela nova concepção de integração que disputava hegemonia nos textos curriculares oficiais.

Embora a proposta de resolução que provocou o debate tratasse da educação profissional de nível técnico como uma modalidade separada e independente, a proposta alternativa insistia em vincular a discussão ao debate do ensino médio, questão, aliás, que já havia sido incorporada à LDB (Capítulo II, Seção IV-A, Título V), por meio da Lei 11.741/2008, ao assumir a educação profissional de nível técnico como integrante da educação básica, cuja oferta poderia ocorrer nas formas integrada, concomitante e subsequente, mas com princípios, finalidades e orientações curriculares e metodológicas comuns para o ensino médio e para a educação profissional (GRUPO DE TRABALHO, 2010, p. 8).

Isso concorre para mais uma crítica emitida pelo GT ao projeto de Cordão. Trata-se da crítica à lógica dualista presente no mesmo, ou seja, à afirmação da separação entre educação básica e educação profissional. Essa é uma das principais questões que a política do ensino médio vinha tentando enfrentar no decorrer dos anos 2000, a partir da proposição do projeto de ensino médio integrado. Proposta essa convergente com o posicionamento dos membros do GT, por compreender que se tratava de uma alternativa viável para uma sociedade onde os jovens e os adultos que

procuram o ensino médio nas redes públicas teriam acesso a uma formação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa humana nos aspectos científico, tecnológico e cultural, bem como teriam assegurado o direito a uma formação profissional não restrita à ideia de simples adaptação ao mercado e de formação para o emprego.

Além das críticas já mencionadas, o documento do GT também se posicionou criticamente em relação à forma como a proposta em tela assumia as diretrizes de organismos internacionais em termos da promoção da pedagogia das competências para atendimento às exigências do mercado, da naturalização da desregulamentação das relações de trabalho, da modernização em contraste com o crescimento da pobreza. O que implica na aceitação do lugar conferido aos países periféricos no plano das relações internacionais. Questões que, logicamente, extrapolam o plano meramente pedagógico e curricular e se relacionam com questões de ordem política e ideológica relativas a uma maneira de compreender o social.

No seu prosseguimento, o documento reafirma os pressupostos de um projeto de educação profissional integrada ao ensino médio, admitindo a ideia, ainda que ambígua, de articulação entre educação básica e educação profissional por meio das formas de oferta concomitante e subsequente, mas com a especial valorização do princípio de integração.

O documento produzido pelo GT foi encaminhado ao CNE a título de contribuição da sociedade ao processo de elaboração das DCNEPTNM. A partir daí, relata Moura (2012, p. 17): “desencadeou-se um árduo embate político incluindo, pelo menos, os autores do documento alternativo (a ANPED por meio do GT 09 e 18), o MEC/SETEC e o CNE, especialmente o relator da matéria”. Várias foram as alterações que Cordão fez no projeto original no sentido de conjugar aspectos do documento proposto pelo GT com a proposta anterior. É Moura, ainda, que revela que foram realizadas em torno de sete alterações no texto feitas pelo conselheiro Cordão: “À medida que essas versões vinham a público e se constatava que as mudanças eram apenas superficiais, renovavam-se as análises críticas e o CNE respondia com uma nova versão, sempre com a mesma essência do texto original”.

De forma geral, o texto de relatoria do conselheiro Cordão incorpora muitas mesclas do documento do GT, sem, no entanto, perder o foco primordial da proposta original, que é a centralidade na noção de competências, a prioridade na ideia de articulação via concomitância e subsequência, em detrimento da integração. Elementos que revelam a oposição com os princípios de formação humana integral, omnilateral e politécnica e do rompimento com a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica.

Na verdade, ao tentar articular as concepções e os princípios defendidos pelo GT com aqueles que o projeto

inicial já trazia, o relator constrói um texto híbrido em que ao mesmo tempo em que pauta a educação pelos preceitos do mercado e das competências para o trabalho, procura inserir de maneira deformada algumas demandas do GT, sobretudo, aquelas que foram apresentadas como os princípios norteadores do currículo integrado. Aumenta, assim, as incoerências quando tenta mesclar princípios pertencentes a domínios teóricos díspares que não conciliam finalidades nem concepções, aliás, uma operação já bem conhecida nas diretrizes de 1990, sobretudo, no que tange aos discursos de integração.

Com relação às regulamentações para ensino médio, o processo de elaboração das DCNEM foi iniciado como desdobramento das contribuições às DCNEPTNM apresentadas pelo GT que havia se constituído com o apoio da SETEC. Essas diretrizes foram aprovadas em maio de 2011, mas homologadas somente em setembro de 2012. Parte significativa do GT que elaborou a proposta de parecer e resolução para as DCNEPTNM participou da elaboração das DCNEM. No decorrer do trabalho do GT houve a decisão dos participantes, com anuência e apoio do MEC, de elaborar um aporte ao ensino médio.

Inicialmente, a ideia era de que se deveria ter um parecer único, já que o que se defendia era uma formação de base unitária na perspectiva da formação humana integral tanto para o ensino médio quanto para a educação profissional de nível técnico. Essa proposta não foi aceita por divergências no âmbito do CNE. O GT encaminhou o texto produzido para o ensino médio a partir da matriz de discussão das DCNEPTNM ao CNE, para o qual foi designado como relator o conselheiro José Fernandes de Lima. Por esse motivo, a proposta guarda uma semelhança muito grande com o texto para as diretrizes da educação profissional, conservando a mesma estrutura e concepção na maior parte do documento.

#### **4 DESDOBRAMENTOS NO NOVO ENSINO MÉDIO**

As contendas entre um projeto de ensino médio como última etapa da educação básica, capaz de assegurar a todos os sujeitos formação geral, preparação básica para o trabalho e condições para o prosseguimento de estudos, e outro projeto, de caráter mercantilista, eficientista e pragmático, pautado em objetivos de formação para o mercado e em parâmetros de desenvolvimento econômico, é uma questão que está presente na educação pública brasileira há pelo menos vinte anos. Esse debate marcou o processo de luta pela elaboração de uma nova lei educacional nos fins da ditadura militar, permaneceu no foco das disputas políticas ao longo de todos esses anos, mantendo reflexos até os dias de hoje.

A resolução deste embate nas duas versões das DCNEM (Parecer CNE/CEB 15/98; Resolução CNE/CEB



03/1998; Parecer CNE/CEB 5/2011; Resolução CNE/CEB 02/2012) exaradas pelo CNE, com menos de 15 anos de intervalo entre uma e outra, foram discordantes quanto às finalidades conferidas ao ensino médio e ao tipo de relação estabelecida entre este e a educação profissional e técnica. O dualismo estrutural, uma marca histórica do ensino médio brasileiro desde sua origem, embora tenha sido pautado como ponto prioritário nas reformas educativas até aqui realizadas, encontrou respostas diferentes nos dispositivos legais que as subsidiaram. Essas divergências estão relacionadas, dentre outras razões, ao fato de as comunidades epistêmicas atuantes nos contextos de influência e de produção dos textos políticos (BALL, 1994, 2004) virem se alterando no contexto de governos de diferentes envergaduras político-ideológicas, o que tem influenciado o debate com posicionamentos bastante divergentes. As disputas em jogo vão desde a total separação entre educação geral e formação profissional até a sua integração articulada por princípios filosóficos, políticos e pedagógicos comuns e de viés crítico, conforme se evidencia no projeto de ensino médio integrado que deu base para o texto das DCNEM de 2012.

O argumento de que o ensino médio oferecido pelas escolas brasileiras não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente no tocante à sua inserção na vida profissional, e que é inadequado ao crescimento social e econômico do país, é um dos principais discursos que impulsionam a atual reforma. Lembramos que este discurso também esteve presente nos textos oficiais da reforma dos anos de 1990 e, agora, retorna ao centro da cena como uma das principais demandas da nova reforma do ensino médio. As DCNEM (1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e as DCNEPTN (1999) implementaram este debate justificando, recorrentemente, que o “desinteresse” dos jovens pela escola se deve ao tipo de organização curricular baseado em saberes disciplinares tradicionais e em formas de organização fragmentadas e descontextualizadas que não mais respondem às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o trabalho na realidade do mundo contemporâneo. Em função do suposto desinteresse dos jovens pela escola, o poder público deveria buscar construir novas alternativas de organização curricular para o ensino médio, mais condizentes com seus desejos e necessidades. Novamente a afirmativa de que o currículo do ensino médio é ultrapassado, sobrecarregado de conteúdos obrigatórios e que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos é utilizado como mote para propor uma nova reforma curricular no momento atual.

Nos anos de 1990, a alternativa inovadora foi o modelo curricular baseado na formação de competências e habilidades básicas, o que na afirmativa de Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626) é a “síntese emblemática do ideal da educação para o mercado”. Apesar do investimento

retórico empreendido em defesa das competências como eixo de organização e flexibilização do currículo, a tradição disciplinar não chegou a sofrer grandes abalos, mantendo-se como a mais forte referência para a organização do currículo, coexistindo, inclusive, com a matriz de competências de forma ambígua e contraditória.

É exatamente essa ideia de educação afinada com um determinado projeto de desenvolvimento econômico, definido bem aos moldes da ideologia neoliberal, que os sujeitos e grupos que se ergueram em oposição ao projeto de ensino médio integrado buscaram revigorar e tornar hegemônico, por meio de inúmeras manobras de poder que atacam frontalmente os princípios democráticos e os direitos educacionais das *juventudes* brasileiras.

Imediatamente após o estabelecimento das DCNEM, em 2012, o cenário de disputa no campo da política curricular do ensino médio foi marcado pela criação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Da CEENSI se originou o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013, que propunha várias alterações na LDB para instituir a política de fomento à educação de tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos em áreas do conhecimento, redefinir a relação entre educação geral e formação profissional, propor mudanças na formação docente, entre outras providências.

O projeto da CEENSI enfrentou muitas resistências entre os segmentos educacionais de envergadura crítica que haviam demarcado espaço na autoria do projeto de ensino médio integrado, cujos princípios haviam sido incorporados, em grande parte, pelas DCNEM aprovadas em 2012. Embora a comissão tenha realizado uma série de Audiências Públicas com a finalidade de discutir o conteúdo do projeto e do mesmo ter sofrido diversas alterações em função das contribuições advindas de diferentes setores governamentais, empresarias e de entidades representativas das comunidades educacionais, científicas e acadêmicas brasileiras, as proposições mais críticas ao teor do documento foram, na sua maior parte, ignoradas, prevalecendo a visão dos segmentos educacionais mais afinados com o projeto dos anos de 1990 e com as demandas produtivistas de representantes da iniciativa privada.

Mais recentemente, em agosto de 2016, Michel Temer ascende ao poder, em decorrência do impeachment de Dilma Rousseff, ocorrido por meio de uma ampla aliança entre as forças políticas conservadoras que vinham perdendo espaço no âmbito do governo central. Essa nova configuração política acabou por reinstalar no Brasil um Estado de Exceção, uma prática bem característica de períodos ditatoriais em que as decisões são tomadas pela força arbitrária dos atos de poder em fina articulação com os interesses econômicos dominantes e com seu aparato parlamentar e midiático de sustentação. Neste cenário, os dispositivos constantes no PL 6.840/2013 encontraram um ambiente

mais favorável para sua materialização. As mudanças previstas foram, em grande parte, incorporadas pela Medida Provisória n.º. 746/2016, aprovada no segundo mês de mandato do governo Temer, sem qualquer discussão com a sociedade, ignorando quase por completo todo o processo de construção de novas diretrizes curriculares, concluído em momento recente. Da MP 746 resultou a Lei 13.415/17, sancionada em fevereiro de 2017, e que regulamenta a reforma denominada de *Novo Ensino Médio* brasileiro.

A Lei 13.415/17 prescreve regras que alteram substancialmente a LDB no que tange às finalidades e à organização curricular do ensino médio. Ela define que o currículo será composto por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos. A BNCC será constituída das áreas de conhecimentos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas. Os itinerários formativos específicos serão definidos em cada sistema de ensino com ênfase em uma das áreas de conhecimento da BNCC e na formação técnica e profissional. A formação profissional se constitui, então, num itinerário formativo autônomo podendo ser desenvolvido de diferentes maneiras, dentre as quais, pela atuação de profissionais que comprovem notório saber com base na formação acadêmica ou na experiência prática, podendo atuar nos sistemas de ensino por meio da parceria entre o setor público e a iniciativa privada. A BNCC informará os conteúdos mínimos que devem orientar as aprendizagens nas quatro áreas de conhecimento e pretende servir de referência, também, para a definição dos currículos de formação professores.

Cabe registrar que tais alterações retomam de maneira perversa o velho dualismo entre educação geral e formação específica que perpassa historicamente o ensino médio brasileiro e avança desastrosamente no processo de privatização da educação pública quando abre as portas para a livre atuação da iniciativa privada nas atividades de ensino. Nesse sentido, podemos evidenciar que muitos avanços conquistados em anos anteriores com relação às finalidades e à organização curricular deste nível de ensino estão sendo duramente atacados pela reforma imediatista e economicista de Michel Temer, colocando à margem os setores educacionais organizados, os profissionais do ensino e os jovens, a quem *cinicamente* a reforma atribui o protagonismo na escolha de seus projetos de vida.

A Lei 13.415/17 prescreve que o tempo de formação geral para desenvolvimento da Base Curricular Nacional Comum não poderá ultrapassar 1.800 horas, ou seja, muito inferior ao que estava estabelecido na LDB, anteriormente. O restante da carga horária mínima deverá ser dedicado aos itinerários formativos que deverão compor a parte diversificada do currículo. Há, ainda, a política de fomento à educação integral que prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecerem, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de

2017, inclusive no ensino noturno e na Educação de Jovens e adultos, por meio de diferentes estratégias de aproveitamento de atividades formativas.

Considerando a precariedade das escolas e a carência de professores em algumas áreas de conhecimento, é possível que este modelo agrave ainda mais a já precária formação geral dos jovens, sobretudo daqueles que dependem da escola pública. Com relação à educação profissional, mais uma vez o engodo de uma formação realizada em condições deficientes é disseminado como sinônimo de inovação pedagógica, em que se procura enfrentar o fracasso escolar da escola média com soluções baratas que estão longe de corresponder aos interesses e necessidades dos jovens brasileiros pertencentes às camadas socialmente menos favorecidas. Dada a necessidade de grande parte da juventude em ingressar precocemente no mercado de trabalho, o itinerário de formação profissional e técnica é, muito provavelmente, aquele que mais interesse poderá despertar entre os jovens. Além disso, a BNCC pretende controlar duplamente o currículo por meio da avaliação de desempenho e por meio da formação de professores, já que esta será a referência basilar para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os currículos dos cursos de formação de professores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que se implementam políticas de “reformulação” para o Ensino Médio no Brasil, procuramos debater como os temas da integração e das competências vem atravessando a política curricular brasileira para esse nível de ensino nos últimos 20 anos e que impactos essas concepções divergentes apresentam sobre as suas finalidades e sobre o tipo de relação entre educação básica e formação técnica para o trabalho.

Com relação a esta questão, procuramos evidenciar que hegemonias precárias e contingentes se estabeleceram a partir da disputa e articulação de projetos políticos e pedagógicos divergentes e construíram articulações discursivas por meio de relações de diferenças e equivalências entre as demandas que constituíram o cenário do ensino médio brasileiro nas últimas décadas. Essas articulações continuam a ser percebidas no projeto do *Novo Ensino Médio* que insurgiu a partir da ascensão do Presidente Temer, inicialmente por meio de medida provisória e posteriormente alcançando status de lei.

São muitos os pontos ilegítimos da reforma decretada por Michel Temer, que vêm suscitando críticas contundentes por parte da sociedade educacional, científica e sindical e que cobram da comunidade educacional e acadêmica brasileiras novos esforços de pesquisa. Ainda que o projeto de reforma seja recente e inconcluso, posto que até o momento a BNCC para o ensino médio ainda não foi anunciada e o ENEM ainda permanece com a matriz avaliativa inaltera-

da, é possível perceber que vários dispositivos da reforma representam um grande ataque às conquistas educacionais alcançadas na LDB e nas diretrizes curriculares estabelecidas em momento imediatamente anterior ao atual. Dentre as questões mais polêmicas do *Novo Ensino Médio* atinentes à questão focalizada neste trabalho citamos o desmonte de uma concepção de educação básica de caráter integral e integrada organicamente à formação profissional.

Registramos, também, que há permanência de uma multiplicidade de discursos relacionados a diferentes sentidos de integração somados a outros como os de educação integral, notório saber, parcerias público-privado, itinerários formativos. Inferimos que muitos desses discursos estão mais relacionados às estratégias gerencialistas de gestão do currículo e de redução de custos do que com o suposto protagonismo juvenil na escolha das trajetórias formativas, tal como vem sendo alardeado pelo MEC com apoio de um poderoso aparato midiático.

Nesse sentido, argumentamos que continuar inquirindo os discursos que lutam por hegemonia nas políticas de currículo é uma tarefa fundamental dos pesquisadores em educação. No momento presente, percebemos que antigas e novas demandas estão em confronto e redesenam o processo articulatório, confirmando a assertiva de Laclau (2013) de que a política é o terreno do conflito, da disputa, da incerteza e do indecível. Novas relações de diferenças e equivalências são construídas no processo de produção dos discursos que a política articula, sendo a política o eterno confronto entre demandas e interesses dos sujeitos que constroem as tramas em cada momento histórico.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen Ball. J. **Education reform – a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-114, jul/dez, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.208. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 01 de junho de 1998.



\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 03/1998. 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154. **Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB CNE nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Brasília, DF: 08 de dezembro, 2004.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 1/2005. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004**. Brasília, DF: 03 de fevereiro, 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf), Acesso 20.12.2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741/2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: 16 de julho de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 05/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 4 de maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: 30 de janeiro 2012.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências**. Brasília, DF: 27 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746/2016. **Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a Leis nº 9.394, a Lei nº 11.494/2007 e dá outras providências.** Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415/2017. **Altera a Leis 9.394/69 (LDB), a Lei 11.494/2007, o Decreto-Lei no 5.452/1943 (CLT) e o Decreto-Lei no 236/1967; revoga a Lei no 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. A Era da Diretrizes: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan-abr, 2012, p. 14-37.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GRUPO DE TRABALHO (2010). **Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate.** Texto para discussão. Brasília: [mimeo].

LACLAU, Ernesto; Mouffe, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista.** Hacia una radicalización de la democracia. Madri: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista.** São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rosana Gomes de (orgs.).

**Discurso nas políticas de currículo.** Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011, p. 11-45.

MACEDO, Elisabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, 2006.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração.** In: Anais 30<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. Anais do evento. Caxambu: ANPEd, 2007.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000:** movimentos contraditórios. 2012, 32 p. [mimeo].

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnia e formação integrada:** confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Trabalho encomendado pelo GT 09, Trabalho e Educação para a apresentação na 35<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio:** ciência, cultura e trabalho. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004, p. 38-69.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** autonomia ou adaptação? 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções propostas e problemas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

Recebido em: 26/10/2017  
Aprovado em: 16/03/2018  
Publicado em: 30/04/2018