



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 10**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 10 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 10) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-467-2 DOI 10.22533/at.ed.672191007 1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BILDUNG E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
Munir José Lauer	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910071	
CAPÍTULO 2	11
A JUSTIÇA E A META 19: QUESTÕES EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
DOI 10.22533/at.ed.6721910072	
CAPÍTULO 3	20
A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA SOBRE O PROVIMENTO DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Renata Riva Finatti	
DOI 10.22533/at.ed.6721910073	
CAPÍTULO 4	36
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA PROUNI: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS E O CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA	
Leonardo Nascimento de Lima	
Lorena Machado do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910074	
CAPÍTULO 5	47
CHARTER SCHOOLS E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DEBATENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Henrique Dias Gomes de Nazareth	
DOI 10.22533/at.ed.6721910075	
CAPÍTULO 6	57
CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ANÍSIO TEIXEIRA (1951 A 1964)	
Pedro Henrique Nascimento de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910076	
CAPÍTULO 7	70
DIFICULTADORES NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL EM BOA VISTA/RR	
Eduardo Tarragó	
Saiuri Totta Tarragó	
DOI 10.22533/at.ed.6721910077	
CAPÍTULO 8	84
DIVULGANDO O IFPR – O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS	
Leandro Rafael Pinto	
Wilson Lemos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6721910078	

CAPÍTULO 9	101
GESTÃO DEMOCRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA ZONA LESTE DE MANAUS-AM	
Francisca Arlete Costa de Oliveira Márcio Silveira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910079	
CAPÍTULO 10	114
PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM AÇÃO	
Luciane Spanhol Bordignon Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100710	
CAPÍTULO 11	127
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Emeline Dias Lódi	
DOI 10.22533/at.ed.67219100711	
CAPÍTULO 12	135
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Rosa Maria da Silva Kátia Cristina Nascimento Figueira	
DOI 10.22533/at.ed.67219100712	
CAPÍTULO 13	145
AÇÕES INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO	
Nirlei Terezinha Teodoro Paulo Vitor Teodoro de Souza Nicéa Quintino Amauro	
DOI 10.22533/at.ed.67219100713	
CAPÍTULO 14	151
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS	
Deuzeni Gomes da Silva Sônia Santana da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.67219100714	
CAPÍTULO 15	159
ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017	
Claudemir Lourenção	
DOI 10.22533/at.ed.67219100715	
CAPÍTULO 16	174
INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
Madison Rocha Ribeiro Genylton Odilon Rêgo da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100716	

CAPÍTULO 17	189
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES	
Jane Bittencourt	
Ilana Laterman	
DOI 10.22533/at.ed.67219100717	
CAPÍTULO 18	204
O PAPEL DO COORDENADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	
Evaldo Batista Mariano Júnior	
Márcia Helena Silva de Oliveira	
Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100718	
CAPÍTULO 19	215
PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUPTÃO DO PROGRAMA	
Francisco Roberto da Silva de Carvalho	
Silvana de Fátima dos Santos	
Carmem Tereza Velanga	
DOI 10.22533/at.ed.67219100719	
CAPÍTULO 20	226
INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE JUVENIL	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
DOI 10.22533/at.ed.67219100720	
CAPÍTULO 21	240
O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE INDÍGENA NUMA ESCOLA MUNICIPAL URBANA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS	
Marta Coelho Castro Troquez	
Elda Do Val Haerberlin Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.67219100721	
CAPÍTULO 22	250
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL (2002-2012): UMA REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DE COTAS PARA NEGROS	
Paulo Alberto dos Santos Vieira	
Priscila Martins de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.67219100722	
CAPÍTULO 23	268
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	
Ana Luiza Tomazetti Scholz	
Luiza Bäumer Mendes	
Josiane Lieberknecht Wathier Abaid	
DOI 10.22533/at.ed.67219100723	

CAPÍTULO 24	277
RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TENSÕES E DISPUTAS NO PNE E NOS PEES E PMEs	
Telmo Marcon	
Ana Lucia Kapczynski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100724	
CAPÍTULO 25	290
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Alexandre Ramos de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.67219100725	
SOBRE O ORGANIZADOR	308

ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM) POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017

Claudemir Lourenção

Escola Estadual Ivone Borkowski de Lima –
Seduc/MT

Nova Canaã do Norte - MT

RESUMO: Este artigo apresenta uma discussão sobre as políticas implementadas para o Ensino Médio ao longo da história. Traz uma análise da legislação atual em interface com o praticado em outros períodos, observando as contradições entre as proposições governamentais e o projeto histórico da classe trabalhadora. O texto, em sua maioria, é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2016. Compõe-se em quatro partes: a primeira traz uma discussão sobre a história do Ensino Médio no Brasil, marcada por uma dualidade desde sua gênese: formação profissionalizante para os filhos dos trabalhadores e formação geral para os da elite; na segunda, há referências às concepções que sustentam essa etapa da educação; a terceira aborda as possibilidades de organização em territórios rurais, tendo como principal referência as experiências do MST e; por último, discute-se as (im)possibilidades de formação integral dos sujeitos com o advento da reforma implementada pela Lei 13.415 de 2017. Observa-se grandes desafios para possibilitar educação como formação humana, principalmente na Educação do Campo, tendo

em vista a fragmentação ocasionada pela atual legislação, cabendo às escolas encontrar saídas para não haver grandes retrocessos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio; Educação do Campo; Formação integral; Escola.

AVERAGE EDUCATION IN THE FIELD AND THE (IM) INTEGRAL FORMATION POSSIBILITIES FROM LAW 13.415 OF 2017

ABSTRACT: This article presents a discussion about policies implemented for High School throughout history. It brings an analysis of the current legislation in line with the one practiced in other periods, observing the contradictions between the governmental propositions and the historical project of the working class. The text, for the most part, is the result of a master's research completed in 2016. It is divided into four parts: the first part discusses the history of secondary education in Brazil, marked by a duality since its genesis: vocational training for the children of the workers and general training for the elite; in the second, there are references to the conceptions that sustain this stage of education; the third deals with the possibilities of organizing in rural territories, having as main reference the experiences of the MST and finally, the (im) possibilities of integral formation of the subjects with the advent of the reform

implemented by Law 13.415 of 2017 are discussed. There are great challenges to enable education as a human formation, especially in Field Education, in view of the fragmentation caused by the current legislation, and it is up to schools to find ways of avoiding major setbacks.

KEYWORDS: High School; Field Education; Integral formation; School.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2016. Até aquele momento, não havia a ameaça em desconfigurar o Ensino Médio, como se observa com a Lei 13.415/2017. O projeto histórico da classe trabalhadora que juntava esforços para ser posto em prática, ainda que de forma tímida, vê-se, agora, frente ao desafio de encontrar saídas possíveis para não descaracterizar sua proposta de educação.

Como tem se observado, a Educação do Campo se constitui na luta dos movimentos sociais por uma educação que considera seus anseios e necessidades. Não é uma educação proposta pelo Estado, mas proposta ao Estado. Uma proposição que parte daqueles que são os oprimidos. Sujeitos que ao longo de suas trajetórias, vivenciaram o dissabor da exploração, da não valorização de sua cultura, seus saberes e modos de vida e que buscam afastar os “fantasmas” da educação rural, cuja matriz formativa tem fortes relações com a educação bancária rechaçada por Freire (2014).

Caldart (2012) afirma que a Educação do Campo tem uma perspectiva emancipatória, marcada por lutas para uma construção social. Não nasceu como teoria educacional, mas assim se configurou pela necessidade que a ação prática e as lutas contra as hegemonias exigiram. Por esse caráter, configura-se em práxis. “Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida” (Idem, p. 262).

Assim como a Educação do Campo, o Ensino Médio mostra-se periférico no sentido de ter sido negligenciado ao longo de sua história. Apesar das conquistas dos últimos anos, essa etapa da educação básica é a mais questionada no que diz respeito a resultados. Tanto que a reforma proposta, nasce com essa justificativa.

Neste texto, pode-se observar que o Ensino Médio é marcado por uma dualidade. Quando a classe trabalhadora encontra caminhos para diminuir as diferenças criadas por essa dualidade, o Estado, representando os interesses das elites e de forma antidemocrática, rompe com essa conquista tendo como argumento a necessidade de melhorar índices, desconsiderando-se os avanços conseguidos.

2 | CONFIGURAÇÕES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UMA DUALIDADE A SER

SUPERADA

O Ensino Médio no Brasil, conforme aponta Rodrigues (2011), é marcado por uma dualidade na formação: de um lado, formação profissionalizante com foco no mercado de trabalho e de outro, formação geral com vistas à continuidade dos estudos no Ensino Superior. Tal situação decorre da finalidade de potencializar o capitalismo industrial no país e projetá-lo no cenário mundial. Dessa maneira, afirma o autor que há uma articulação entre Ensino Médio e os modelos econômicos no Brasil, já que essa etapa escolar foi de acesso quase exclusivo da classe dominante até a década de 20 do século XX. Moehlecke (2012), reforça que as primeiras tentativas de ruptura com a exclusividade do ensino propedêutico ocorrem com a implantação do ensino profissional para a classe trabalhadora, na chamada Reforma Francisco Campos, na década de 30.

Segundo Rodrigues (2011), os anos de 1940 são marcados pela ideologia nacionalista em que se privilegiava a formação moral dos estudantes em detrimento da construção dos conhecimentos, cabendo ao ensino secundário a formação de consciência patriótica. Para o autor, as décadas de 1950 e 1960 são marcadas por influência dos Estados Unidos na economia do Brasil e de países da América Latina, impondo uma política que reforçava os princípios liberais e de combate a iniciativas socialistas. Nesse período, conforme Rodrigues (2011), os gestores brasileiros viam no Ensino Médio a chave para consolidar e potencializar o capitalismo industrial, inserindo o Brasil entre os países industrializados. Nessa perspectiva, Moehlecke (2012) aponta que a formação profissional, de terminalidade específica, tinha objetivos de preparar mão de obra para desenvolver a indústria que surgia no país. Em consequência, não se eliminou a dualidade, visto que apenas o propedêutico possibilitava a continuidade nos estudos e esse formato de ensino destinava-se aos filhos das classes dominantes, restando aos filhos da classe trabalhadora cursar o nível médio profissionalizante.

Em decorrência desse pensamento e visando incentivar o ensino profissional, criaram-se as leis de equivalência (leis n. 1.076/50 e n. 1.821/53) dando aos estudantes do ensino técnico a possibilidade de acesso à Universidade, tanto que no Governo Kubitschek (1955-1960) priorizava-se a entrada dos estudantes nas escolas técnico-profissionalizantes, acreditando que ao acessarem o Ensino Superior se formariam empregados qualificados para os diversos setores que a economia exigia. Contudo, não foi esse o entendimento da classe média e de setores populares das áreas industriais que viam maior segurança para mobilidade social no ensino propedêutico, apesar de a primeira LDB (lei nº 4.024/61) estabelecer a equivalência de forma integral entre os dois modelos (RODRIGUES, 2011; MOEHLECKE, 2012).

Rodrigues (2011) lembra que mesmo com a equivalência, quem cursava o ensino secundário de educação geral tinha mais vantagens de acesso a Universidade, tanto que 71,81% (1945), 75,58% (1950) e 75,51% (1960) das matrículas no Ensino Médio foram no curso secundário (propedêutico). O autor aponta ainda que apesar de as

matrículas no Ensino Médio crescerem 296% entre 1945 e 1960, não foi uniforme e nem teve a mesma qualidade em todos os estados, tanto que a região Sudeste respondia por 60% das matrículas e por 56% dos estabelecimentos de ensino. Além disso, 73,3% do total das matrículas estavam na rede privada. Esses dados demonstram que o poder público tinha pouca participação no crescimento da taxa de matrículas, tanto que responde por pouco mais de 25%. Ao que parece, o crescimento se restringia a região do país cujo processo de industrialização estava mais avançado. Tal situação leva a deduzir que a participação governamental se dava mais na esfera legislativa.

Conforme Rodrigues (2011), a tendência de potencializar o capitalismo industrial e promover o país no cenário mundial por meio da educação se intensificou após 1945 com acordos entre o Ministério da Educação e organismos estadunidenses e se fortaleceu com o golpe militar de 1964. Nesse período, estabeleceu-se uma ditadura sustentada por grupos econômicos nacionais e internacionais e empresas estatais, Forças Armadas e setores tecnocratas.

De acordo com Rodrigues (2011), os acordos com os Estados Unidos e organismos internacionais influenciaram na definição de estratégias, métodos e objetivos para os diferentes níveis da educação no Brasil. Contudo, é a partir da implantação da ditadura militar, em 1964, que se estabelece o principal acordo entre Estados Unidos e Brasil no que diz respeito à educação. O acordo MEC-Usaid tinha o objetivo principal de implantar o modelo estadunidense nas universidades brasileiras, porém teve influência nos demais níveis de ensino e culminou na reforma implantada pela segunda LDB, Lei 5.692/71, estabelecendo a profissionalização compulsória para o Ensino Médio.

Para Moehlecke (2012), isso foi visto como tentativa de diminuir a pressão para que se ampliassem as vagas no ensino superior. Nas palavras de Freitag (1986), a profissionalização era uma forma de assegurar a reprodução das relações sociais, uma vez que abandonariam os estudos em detrimento do trabalho aqueles que não pudessem custear as despesas e apenas aqueles que pudessem arcar com os custos continuariam. Essa medida foi ineficaz e teve curta duração. Levou onze anos para que a ideia de profissionalização compulsória fosse revogada. A Lei 7.044/82 deixou a critério de cada escola continuar com a proposta de profissionalização.

Após o período de ditadura militar (1964-1985), o Brasil teve sete presidentes: José Sarney (1985-1989), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-atualmente). Segundo Rodrigues (2011), mesmo com a redemocratização do país, a forma de gerir a educação no Brasil não sofreu transformação. Para o autor,

[...] as mudanças no setor produtivo para responder à crise do capital que se aprofunda a partir dos anos 1970, a assunção da ideologia neoliberal redefinindo o papel do Estado, processo que no Brasil se intensifica a partir dos anos 1990, entre outros fatores, passaram a exigir da educação, e de maneira significativa do ensino médio, a ressignificação de suas funções (RODRIGUES, 2011, p. 193).

Ao analisar as políticas mais recentes para o Ensino Médio, Rodrigues (2011) aponta que a reforma implantada no governo Fernando Henrique Cardoso está inscrita na conjuntura das agências internacionais de financiamento e que isso estabelece íntimo diálogo com o capital.

Ainda para Rodrigues (2011), a Lei 9.394/96, assim como as diretrizes, as resoluções e o Decreto 2.208/97, que separa educação geral da formação profissional, publicados pós LDB são influenciadas por agências internacionais de financiamento e retratam os pressupostos desses organismos, cujos objetivos são flexibilizar a administração e descentralizar os serviços e atendimentos no intuito de diminuir o tamanho do Estado. O autor lembra ainda que essa descentralização está presente nos documentos produzidos e distribuídos pelo MEC. Para ele, a distribuição em larga escala desses documentos

[...] acabavam por prescrever pressupostos, metodologias e currículos de forma hermética, comportando-se quase como roteiros a serem seguidos. Utilizando-se de uma lógica de e para o mercado, começam a ser produzidos livros didáticos e paradidáticos com a chancela “de acordo com os Parâmetros Curriculares” e a Reforma passa a ser um produto posto a venda (RODRIGUES, 2011, p. 197).

Para Otto, Caimi e Silva (2014, p. 395), as atuais discussões sobre o Ensino Médio são resultantes de políticas públicas para a educação, emanadas de contextos anteriores. Derivam também das mudanças sociais, econômicas, tecnológicas e culturais dos anos de 1990 e 2000. Os autores consideram que não há neutralidade nessas políticas e que estas extrapolam o contexto escolar. Prova disso são os diversos documentos orientativos e diretivos produzidos pós LDBEN.

Dentre um vasto volume, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em 1999; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2001; os PCN+Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências humanas e suas tecnologias, em 2002; as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em 2006; o Programa Ensino Médio Inovador, em 2009; as Matrizes de Referência do ENEM; e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em 2011, que por intermédio do parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da resolução CNE/CEB nº 2/2012, sinalizam para a necessária compreensão a se ter do eixo central da organização curricular do ensino médio: ciência, cultura, trabalho e tecnologia e do trabalho como princípio educativo (OTTO; CAIMI; SILVA, 2014, p. 395-396).

Apesar de os documentos produzidos após o ano de 2002 terem um maior direcionamento para os projetos da classe trabalhadora, esses documentos não representam uma ruptura com as orientações dos organismos internacionais. Para Rodrigues (2011), apesar de o governo de Luiz Inácio Lula da Silva ser vinculado aos trabalhadores, Partido dos Trabalhadores (PT), não houve transformação na perspectiva do projeto histórico da classe trabalhadora. Para o autor, o governo Lula apresentou rupturas e continuidades nas políticas educacionais do governo anterior, continuidades que foram reforçadas ou ampliadas. Constitui-se em continuidade o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que se configurou em condutor do currículo em muitas escolas, cursos de formação de professores e materiais didáticos. Outro fator de continuidade é a incorporação da lógica do mercado na gestão do Estado, com a implantação de políticas de avaliação como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), o que se assemelha com empresas privadas ao estabelecer metas a serem cumpridas em um prazo determinado.

As rupturas se deram ao possibilitar que se integrasse formação geral e profissional e se expandisse a rede de escolas de ensino técnico, por meio da revogação do Decreto 2.208/97. Moehlecke (2012) lembra também que a emenda constitucional 59/2009, que assegurou a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, reforça a intenção de universalizar o Ensino Médio a toda a população. A autora destaca ainda como importantes para a redefinição e o fortalecimento desta etapa de ensino a criação em 2006 do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da emenda constitucional 53/06.

Recentemente, já no governo Dilma Rousseff, o destaque enquanto política para esta etapa de ensino fica a definição de novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* por meio da Resolução CNE/CEB 2/2012, cuja orientação se inscreve na perspectiva da formação humana integral, que, em tese, possibilita romper com a dualidade histórica do Ensino Médio.

Como se nota, há uma relação conflituosa entre o projeto da classe trabalhadora e o proposto pela política neoliberal. As conquistas dos trabalhadores foram, via de regra, em função de satisfazer as necessidades do sistema capitalista. Se por um lado, a oferta de Ensino Médio foi ampliada para todas as classes sociais, por outro, as vagas em educação profissional ainda se destinam a classe trabalhadora. Ou seja, a dualidade histórica dessa etapa da educação básica persiste, ainda que de modo velado.

3 | PRESSUPOSTOS ORIENTADORES DO ENSINO MÉDIO: TRABALHO, CIÊNCIA E CULTURA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) traz em seu Artigo 2º que a educação tem por finalidade desenvolver o educando de forma plena, de modo a prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o trabalho. Essa mesma legislação expõe em seu Artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Ramos (2004) salienta que a centralidade no mercado de trabalho faz parte da

história do Ensino Médio. Segundo a autora, na fase nacional-desenvolvimentista, a preparação para o trabalho era a principal finalidade da educação. Acessar o mercado de trabalho após a conclusão do Ensino Médio, ou acessá-lo posteriormente, ao término do Ensino Superior, determinava o posicionamento na divisão social do trabalho.

A atual LDB inaugura uma nova forma de compreender a formação. Não é mais a qualificação para o trabalho a única finalidade da educação. É preciso, nas palavras de Ramos (2004), preparar para a “vida”. Isso porque, dada a instabilidade da economia mundial, é preciso adequar-se a flexibilidade do mercado. Segundo a autora, essa foi a tônica da atual LDB.

Sob um ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 90, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas diante da globalização e ao neoliberalismo – mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2004, p. 15).

No entendimento de Ramos (2004), ainda que seja um projeto individual e não um projeto de nação, a finalidade expressa no Artigo 22 da LDB retira o foco do mercado de trabalho e o coloca nos sujeitos, o que em nenhum dos outros projetos havia sido feito. Para a autora, ao focar na pessoa humana, a legislação possibilita reconhecer sujeitos e conhecimento. Assim, é possível reconhecer que esses sujeitos têm uma história e uma cultura e direito a desfrutar dos benefícios que o conhecimento trouxe à humanidade.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o trabalho é a atividade que permite ao homem adquirir consciência, é por ele que se humaniza e amplia seus conhecimentos. É também, para os autores, pelo trabalho que o homem transforma a natureza e produz sua existência. Entendido dessa maneira, o trabalho torna-se o principal eixo a estruturar o currículo do Ensino Médio, pois ciência e cultura originam-se da atividade humana.

Ao analisar o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB 2/2012, quando se define as formas de oferta e a organização do Ensino Médio, observa-se maior clareza quanto às bases e os eixos estruturantes da educação. Nota-se um alinhamento com o projeto histórico da classe trabalhadora. Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, em que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania são tomados como contextos relevantes do currículo e, cuja proposta é criticada por Ramos (2004) ao trazer um conceito de trabalho que oscila entre princípio e contexto, mediação e fim, práxis humana e práxis produtiva, a Resolução 02/2012 define o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Nas palavras de Frigotto e Ciavatta (2004), faltava clareza quanto a articulação entre trabalho, ciência e cultura na Resolução CNE/CEB 3/1998. Ao que se pode notar na atual DCNEM, a integração entre esses elementos está expressa no Artigo 5º, trazendo a forma como são entendidos cada um deles nos parágrafos que seguem.

Além dos três eixos que Frigotto e Ciavatta propõem, a referida diretriz acrescenta o conceito de tecnologia.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Entendendo com Ramos (2004) que o trabalho é elemento de mediação de primeira ordem, pois é a partir dele que se produz ciência e cultura, é preciso diferenciá-lo quanto ao seu sentido histórico e ontológico, embora para a autora, ambos sejam considerados princípios educativos. Segundo ela, a construção de um projeto de Ensino Médio passa pelos dois sentidos do trabalho:

a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;

b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e prática produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produz novos conhecimentos (RAMOS, 2004, p. 19).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ter o trabalho como princípio educativo é princípio ético e político e, assim, dever e direito, e não apenas técnica didática ou metodologia.

O Artigo 6º da Resolução CNE/CEB 2/2012, cujo conteúdo está em conformidade com o texto da LDB e com esses princípios aqui apontados, apresenta o seguinte conceito de currículo:

[...] proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

O exposto nesse artigo articula-se com o que afirma Lopes (2004) sobre políticas de currículo. Segundo ela, toda política de currículo busca constituir conhecimento escolar para a escola e pela escola e, ao mesmo tempo, é uma política cultural por ser oriunda de uma seleção de cultura produzida nas relações conflituosas dos sujeitos.

Assim, para a autora, não são produções ou propostas exclusivamente externas, dadas pelo governo, mas as práticas e propostas das escolas também constituem as políticas curriculares.

Nesse sentido, de acordo com Ramos (2004), a escola não pode admitir que a educação da classe trabalhadora seja forma de propiciar condições de melhores adaptações ao meio, mas deve (escola e educação) possibilitar que ao compreender sua realidade, os sujeitos possam transformá-la. Para a autora, a escola que se baseia neste pressuposto, não é apenas uma escola ativa, mas também criadora. Escola assim, não se resume a desenvolver competências para adaptação à realidade, ao contrário, enxerga que no desenvolvimento intelectual dos estudantes pode possibilitar a emancipação de modo que se tornem dirigentes.

Um projeto de educação integral de trabalhadores que tenha o trabalho como princípio educativo articula-se ao processo dinâmico e vivo das relações sociais, pressupondo-se a participação ativa dos sujeitos, como meio de alimentar de sentido a ação educativa mediada, dialogada, repensada, renovada e transformada continuamente, dialeticamente. Enfatiza a construção coletiva do conhecimento a partir da socialização dos diversos saberes e da realização de um trabalho integrado entre educadores, incorporando os acúmulos advindos das diversas experiências formativas trazidas, individualmente, pelos diferentes sujeitos educadores.

A organização de conteúdos, por sua vez, visa superar a fragmentação e a abstração de currículos lineares e prescritivos, possibilitando a reflexão sobre a origem social, histórica e dialética do conhecimento científico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005 s/p).

Trabalho, ciência e cultura são indissociáveis em um projeto de educação integral. Para estes autores, é na relação entre os três eixos que reside a materialidade para a construção e ampliação do saber.

4 | O ENSINO MÉDIO NO CAMPO

Considerando que a educação no meio rural foi negligenciada por muito tempo e que até 2013 o Ensino Médio não figurava na LDBEN como etapa obrigatória e gratuita da educação básica, é de supor que exista uma dupla negligência. Conforme *Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária* (MST, 2011), no ano de 2006, menos de um quinto dos jovens do campo na faixa entre 15 e 17 anos frequentava o Ensino Médio. Esse mesmo documento traz dados de 2004 da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PNERA) apontando que das 8.679 escolas em assentamentos, apenas 373 eram de Ensino Médio. No entanto, considerando apenas o número de matrículas entre os anos de 2007 e 2013, houve um crescimento na ordem de 44,6%, conforme tabela 1.

Analisar a educação apenas pelos números, considerando apenas número de matrículas pode não dimensionar de forma correta o tipo de educação ofertada a esses jovens. É necessário questionar: qual concepção de educação de nível médio

adotar nas escolas do campo? A resposta a essa questão é fundamental e indicará o tipo de formação dos jovens do campo.

Ano	Matrículas de Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino								
	Total Geral	Educação Infantil	Ensino Regular				Ed. Profissional (Concomitante e Subsequente)	Ed. de Jovens e Adultos (Presencial e Semi Presencial)	Educação Especial
			Ensino Fundamental			Ensino Médio			
			Total	Anos Iniciais	Anos Finais				
2007	452.747	48.636	352.443	242.450	109.993	11.849	371	39.371	77
2008	408.412	47.919	315.276	214.059	101.217	9.869	463	34.833	52
2009	365.352	40.522	279.841	184.493	95.348	12.169	273	32.475	72
2010	345.348	41.232	259.948	167.806	92.142	13.052	437	30.635	44
2011	403.116	49.549	300.757	194.102	106.655	14.988	787	37.024	11
2012	392.356	47.397	289.859	181.086	108.773	17.898	1.444	35.738	20
2013	361.361	46.523	263.148	165.314	97.834	17.134	333	34.202	21

Tabela 1 – Número de Matrículas em Escolas Localizadas em Áreas de Assentamento por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2013.

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A defesa do tipo de educação a ser adotada nas escolas, presente no item 4 do tópico *Que Educação Básica* e o tipo de formação pretendida, exposto no item 6 do tópico *Que Educação Escolar de Nível Médio* do documento do MST, indicam que a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional seja um dos caminhos a serem percorridos pelas escolas de Ensino Médio, mas não necessariamente o único.

Defendemos um projeto de educação vinculado a um projeto político de transformação social, de classe e voltado à formação integral dos trabalhadores e que articule diferentes ações no plano do trabalho, da cultura, da participação social, da formação política e ideológica e da educação escolar. Defendemos uma educação portadora e cultivadora de valores humanistas e socialistas, preocupada também com o cuidado da natureza e que se desenvolva na perspectiva da *práxis*: prática e teoria articuladas pelos processos de transformação do mundo e de autotransformação humana (MST, 2011, p. 213, destaque no original).

A formação para o trabalho (ou formação *do trabalhador*) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria educação básica de perspectiva integral e unitária, *não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio educativo* e que se centra na chamada *educação tecnológica* ou *politécnica* (nas expressões de Marx e Gramsci). [...] Interessa-nos especialmente compreender os processos produtivos mais complexos e os que são próprios dos assentamentos, do campo, incorporando a *cultura* própria deste trabalho e buscando desta forma *superar a oposição entre trabalho manual e intelectual* (MST, 2011, pp. 217-218, destaque no original).

Ciavatta e Ramos (2012) afirmam que o sentido da formação profissional integrada ao Ensino Médio é que ela possibilita fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral da escola unitária. Para as autoras, o Ensino Médio Integrado

[...] é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 307).

Em âmbito nacional, a integração entre formação profissional e Ensino Médio foi garantida pelo Decreto nº 5.154/2004. A partir dele, foram implantados alguns projetos e programas cuja finalidade era articular a formação profissional a esta etapa da educação. Em 2007, o Governo Federal lançou o documento base para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esse programa configurou-se em uma alternativa para as escolas do campo, porém sofreu algumas suspensões por questões de ordem financeira.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 309) afirmam que a implantação do Brasil Profissionalizado em 2007 e do Ensino Médio Inovador em 2009, demonstra que a integração de base unitária não implica em educação profissional. Para elas, ambos têm por finalidade a implantação do Ensino Médio Integrado. O primeiro aponta para a profissionalização e o segundo é não profissionalizante, mas defende a integração entre trabalho, ciência e cultura. Conforme as autoras,

O programa Ensino Médio Inovador pretende incidir sobre o ensino médio *não* profissionalizante, visando instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos. As disciplinas deveriam se articular com atividades integradoras mediante relações entre os eixos constituintes do ensino médio, quais sejam, trabalho, ciência, tecnologia e cultura. O currículo teria o trabalho como princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica, às quais estariam relacionadas as concepções de ciência e cultura (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 309).

Conforme o proposto pelo documento do MST, anteriormente citado, a educação de nível médio não precisa, necessariamente, ser integrada a profissional para ser de base unitária. Caberá ao coletivo da escola decidir qual(is) o(s) caminho(s) a ser(em) percorrido(s) para se promover a educação integral, seja profissional ou não.

5 | AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do Ensino Médio implementada pela Lei 13.415 de 2017 nasce com o argumento de que os estudantes desta etapa da educação básica apresentam resultados abaixo do esperado. No entanto, como lembra Catelli (2017), em que pese considerar os estudantes como justificativa para alterações na forma de organização, não houve consultas aos jovens para que essas mudanças ocorressem. Nesse sentido, cabe um questionamento: quais grupos estão no centro de interesse com a nova proposta para o Ensino Médio?

Sob o risco de imprecisão, tal questão não será respondida. Porém, há indícios no texto da lei que possibilitam afirmar que o setor privado ocupará grande parte da carga horária estabelecida para essa etapa. Como se observa, o Artigo 36 da LDB, em seu parágrafo 11 legaliza a terceirização das atividades docentes, pois os sistemas de ensino poderão estabelecer convênios com outras instituições com notório

reconhecimento. Nesse sentido, além de criar mais uma possibilidade de disputa de recursos públicos pelo sistema do capital, esses convênios retiram a autonomia das Unidades Escolares, pois a parte dessa formação não respeitará os princípios estabelecidos pelo Projeto Político Pedagógico das escolas.

Em geral, reformas são feitas para que algo fique melhor. No caso do Ensino Médio, a reforma constitui-se em retrocesso. O Artigo 36 da LDBEN estabelecia que o currículo do Ensino Médio deveria observar os princípios da ciência e da tecnologia, bem como aspectos ligados ao processo de transformação da cultura, assim como aquilo que já é comum às outras etapas da Educação Básica. Isso significa que ao cursar essa etapa, o estudante deveria ter acesso às informações acumuladas em todas as áreas do conhecimento. No entanto, as alterações presentes, retiram a possibilidade de que os jovens tenham uma formação ampla, pois a redação do novo Artigo 36 estabelece que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

A escolha por um itinerário não dependerá do estudante ou de suas aptidões como se propagandeou, mas dos sistemas de ensino e de suas possibilidades, aqui está inclusas as financeiras. Além disso, optar por um ou outro itinerário, mostra-se contraditório se for observado o parágrafo sétimo do Artigo 35. Não parece razoável propor que os currículos do Ensino Médio considerem a formação integral do aluno, vislumbrando formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais e retirar as possibilidades de acessar as diferentes áreas do conhecimento ao longo de todo o Ensino Médio. Ademais, cabe aqui questionar: o que é preciso para promover a formação integral do sujeito? Itinerários formativos são capazes de tal promoção?

Ao que parece, a opção por itinerários mais fragmenta o conhecimento que promove formação integral dos sujeitos. Além disso, tal formação ainda não se mostra possível na maioria das escolas por razões diversas, como organização do trabalho pedagógico, formação dos professores e estrutura física insuficiente e/ou inadequada para realização de atividades esportivas e culturais, por exemplo. Ainda assim, muitas escolas caminhavam para algo próximo do que seria formação integral.

Outro aspecto que precisa ser observado é que o Artigo 24, parágrafo primeiro, amplia a carga horária do Ensino Médio para 1400 horas anuais, cabendo aos sistemas de ensino, ofertar ao menos 1000 horas em até cinco anos. Além disso, o Artigo 35, parágrafo quinto, limita em 1800 horas a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Catelli (2017, página única), “isso quer dizer que em um sistema de 1.000 horas, a BNCC preencherá 600 horas por ano letivo, ou seja, representará 60% do currículo. Já em uma escola com carga horária de 1.400 horas, a BNCC ocupará cerca de 40% do currículo”. É preciso acrescentar que apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática será obrigatório em todos os anos do Ensino Médio. Cabe ressaltar que não se pode confundir educação integral com

educação de tempo integral. Isso porque apenas o acréscimo de horas de estudo não é capaz de possibilitar educação de qualidade, tampouco garantir educação integral. O que está posto é uma lógica de preparação para o mercado de trabalho e não mais uma formação integral dos sujeitos. Nesse sentido, a educação deixou de ser para o trabalho, entendido como componente para a formação e voltou-se para o mercado de trabalho, cuja perspectiva implica em negação de direitos à classe trabalhadora.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma proposta configura-se como uma tentativa de afastar o jovem da classe trabalhadora da Universidade e inseri-lo no mercado de trabalho de forma rápida para atender as necessidades exigidas pelo capital, o que implica na impossibilidade de reflexão sobre sua condição de explorado.

Se para grande parte das escolas localizadas em espaços urbanos, a implementação da reforma do ensino médio mostra-se danosa, para as escolas do campo, parece impossível encontrar adjetivo capaz de intensificar os problemas que se ampliam. A maioria das escolas localizadas em territórios rurais tem número reduzido de estudantes, o que não lhes daria a possibilidade de escolher itinerários. Também faltam professores com formação em disciplinas específicas e isso implica em um grande número de pedagogos (quando não professores com nível médio) trabalhando nessa etapa.

Pesam sobre os jovens do campo as dificuldades de acesso às escolas em função das distâncias percorridas pelo transporte escolar nem sempre de qualidade e do tempo destinado a esse percurso. Se ampliar a carga horária para quem, em tese, tem facilidade em acesso, considerando as fragilidades da estrutura física e a falta de atratividade da escola não é interessante, acrescer horas para quem fica mais tempo no transporte escolar do que em sala de aula chega a ser desumano.

O que foi conquistado no campo da Educação do Campo, tanto no que diz respeito a legislação, quanto à estrutura, foi fruto de muitas lutas. Ainda hoje, questões estruturais da educação impõe grandes dificuldades ao campo. Mesmo assim, nos últimos anos, a educação dos povos do campo tem procurado rejeitar a lógica capitalista e superar o passado de educação rural, “oferecida/imposta” por coronéis/latifundiários, numa perspectiva contra-hegemônica. Cabe aqui entender, com Fernandes (2002) que a educação rural serviu como forma de domesticar o trabalhador rural, pois foi fundada num modelo patronal, latifundiário, em que as elites agrárias apresentam-se como privilegiadas e exploradoras. O que agora se mostra, é uma tentativa de fazer com que essas escolas retomem a lógica de “formação” para a submissão.

Contudo, segundo Caldart (2002) a educação do campo se vincula às lutas sociais do campo. É por esse vínculo que o campo e a educação do campo lutam por humanização, por melhores condições de vida, de trabalho no campo, por acesso à

terra, por continuar a produzir, por resistir mantendo sua identidade de quilombolas, indígenas e tantas outras que compõem o campo brasileiro, com suas características culturais, pedagógicas e políticas.

Restará às escolas do campo trabalhar na perspectiva da contradição. Como lembra Caldart (2012), encontrar um método para analisar a realidade ou a situação em que se encontram e poder traçar os próximos passos a serem tomados em direção à transformação.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação(CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Brasília-DF, 2012.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

BRASIL, Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 25 de março de 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=251273&norma=270661>. Acesso em 25 de março de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CATELLI, Roberto. **Reforma do ensino médio: o risco de ampliar as desigualdades educacionais**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-o-risco-de-ampliar-as-desigualdades-educacionais>. Acesso em 10 de abril de 2017.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 56 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O Trabalho como Princípio Educativo no Projeto de Educação Integral de Trabalhadores. In: **Caderno de textos – 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem**. 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas Inquietações. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>. Acesso em 03/08/2015.

MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Caminhos da educação básica de nível médio para a juventude das áreas de reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OTTO, Claricia; CAIMI, Flávia Eloisa; SILVA, Mônica Martins da. Apresentação. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 32, n. 2, 791-794, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 07/08/2015.

RAMOS, Marise Nogueira. O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC. **Currículo e avaliação no Ensino Médio**. Cuiabá: Tanta Tinta, 2004.

RODRIGUES, Romir. O Ensino Médio no Brasil: da invisibilidade à onipresença. In: CALDART, Roseli Salete. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-467-2

