



**Inge Renate Frose Suhr**



Instituto Federal Catarinense (IFC)

[ingesuhr2011@gmail.com](mailto:ingesuhr2011@gmail.com)

# **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE ADEQUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ÀS DEMANDAS DO SETOR PRODUTIVO**

## **RESUMO**

Este artigo se propõe a refletir sobre o alinhamento da reforma do ensino médio (Lei 13.415/17) às expectativas de formação de mão-de-obra do setor produtivo para atuação em funções que se caracterizam pelo trabalho. Tal argumentação apoia-se em dados de pesquisa relativos aos quesitos de contratação de trabalhadores para a linha de produção no setor de fabricação de veículos automotores em Curitiba e região metropolitana. Demonstra que, além de favorecer as expectativas de mercado, a reforma traz sérios obstáculos à proposta de uma educação integral, que permita aos sujeitos o domínio intelectual do processo produtivo. Reflete também sobre a possibilidade de manutenção e ampliação do Ensino Médio Integrado rumo à educação integral e como travessia na direção da superação da dualidade estrutural.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Trabalho e educação. Ensino Médio Integrado. Educação Integral.

## **THE REFORM OF MEDIUM EDUCATION AS A STRATEGY FOR THE ADEQUACY OF EDUCATION TO THE DEMANDS OF THE PRODUCTION SECTOR**

### **ABSTRACT**

This article proposes to reflect on the alignment of the secondary education reform (Law 13.415/17) to the expectations of training of labor of the productive sector to perform in functions that are characterized by work. Such an argument is based on research data related to the hiring requirements of workers for the production line in the automotive vehicle manufacturing sector in Curitiba and metropolitan region. Demonstrates that, besides favoring market expectations, brings serious obstacles to the proposal of an integral education that allows the subjects the intellectual domain of the productive process. In this sense, it also reflects on the possibility of maintaining and expanding secondary education towards integral education and as a crossing in the direction of overcoming the structural duality historically present in Brazilian education, especially at the middle level.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Work and education. Integrated Medium School. Integral Education.

Submetido em: 17/04/2019

Aceito em: 30/08/2019

Publicado em: 31/08/2019



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p402-415>



## I INTRODUÇÃO

Iniciamos essa reflexão salientando que a educação, principalmente de nível médio – por estar mais próxima do final da escolaridade obrigatória – é um campo em disputa entre propostas de educação que servem a diferentes projetos de sociedade, numa sociedade cindida em classes. Por isso, as políticas públicas para educação se orientam e buscam configurar a realidade a partir da relação de poderes em determinada época histórica.

Essa reflexão inicial embasa a intenção do artigo, que é problematizar a (contra)reforma do ensino médio (Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) demonstrando como ela se articula às demandas do mercado de trabalho – capital, e não às dos trabalhadores. Busca-se advogar tal aproximação tomando por referência uma pesquisa realizada sobre as expectativas de formação dos operários a serem contratados pelo setor produtivo da área de fabricação de veículos automotores em Curitiba e região metropolitana.

Na primeira parte do texto, expõem-se as potencialidades do ensino médio integrado como proposta contra hegemônica de busca da superação da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. A seguir, são apresentados os pontos principais da Lei 13.145/17 - que alterou os artigos da Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) relativos ao ensino médio -, bem como as críticas de autores engajados na defesa da escola pública de qualidade socialmente referenciada a esse mesmo dispositivo legal. A próxima seção expõe as expectativas do setor produtivo, representado pelas empresas pesquisadas, no que se refere aos quesitos desejáveis para contratação de mão-de-obra para o trabalho na linha de produção. Finalmente, com base nas demandas do setor produtivo, são apresentadas as reflexões da autora sobre os constrangimentos à formação humana integral trazidos pela Lei 13.145/17.

## 2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1 Ensino médio integrado e a busca de superação da dualidade estrutural

A dualidade estrutural é, segundo Kuenzer (2000), a categoria explicativa da constituição do ensino médio e da educação profissional em nosso país. Ela demarca a diferenciação de trajetórias educacionais “dos que iriam desempenhar funções intelectuais ou instrumentais” (KUENZER, 2000, p. 27) e expressa a luta de classes. Várias foram as configurações dessa dualidade, passando por períodos de total separação entre a formação destinada aos trabalhadores e às elites, até momentos em que se buscou aproximação entre as duas, passando por fases em que houve a pretensão, por parte dos legisladores, de suprimir a dualidade por meio de percursos únicos, como por exemplo na vigência da lei 5692/71.

Num passado mais recente, na LDB, o ensino médio é proposto como caminho único para todos os brasileiros, tendo como objetivo, ao mesmo tempo, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos” e a preparação básica para o trabalho e a cidadania (BRASIL, MEC: LDBEN, art.35).

Logo após a promulgação da LDB, a oferta de cursos integrados de formação profissional ao ensino médio, embora facultada pelo § 4º do artigo 36, passou a ser exceção, principalmente após o Decreto 2.208/97, que regulamentou a educação profissional.

A partir de 2003, dada a nova configuração de poderes que se instituiu a partir de governo oriundo de partido popular, cresceram as expectativas e movimentos no sentido de mudanças na legislação, principalmente no que se referia à separação entre ensino médio e educação profissional. Apesar de não ter estabelecido uma ruptura total com os encaminhamentos anteriores, o Decreto 5.154/2004 substituiu o anterior (Decreto 2.208/97), restabelecendo a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional.

Na sequência, foram aprovadas várias Diretrizes Curriculares Nacionais delineando as concepções político-pedagógicas para os diversos níveis e modalidades de ensino. A LDB também passou a contar, a partir da Lei 11.741/2008, com mais uma seção, referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Além disso, em 2009, por meio da Emenda Constitucional n.º 59, ampliou-se a abrangência da Educação Básica, passando a ser obrigatória dos quatro aos dezessete anos. Embora não atinja todos os jovens que, por problemas de fluxo, têm mais de dezessete anos e ainda não concluíram o ensino médio, trata-se de inequívoco avanço.

Ainda na direção de assinalar os avanços no sentido da constituição da educação para todos, é importante ressaltar a criação, em 2008, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, incluindo instituições já existentes, mas que se consolidou por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições que têm a verticalização do ensino como característica que as diferencia dos demais estabelecimentos de ensino, oferecem a Educação Profissional em todos os níveis, desde a profissionalização básica à pós-graduação. Sua aptidão central, definida por lei, é a oferta de  **cursos técnicos de nível médio – prioritariamente na forma integrada – aos quais são destinadas, no mínimo, 50% das vagas.**

Tendo como horizonte a ser perseguido a superação da dualidade estrutural, a proposta do ensino médio integrado

toma a perspectiva da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos, de modo a integrar, de forma unitária, as dimensões fundamentais da vida: o trabalho (como princípio educativo), o conhecimento (ciência e tecnologia) e a cultura (RAMOS, 2010, apud IFC, 2017, p.22).

Embora conscientes de que a superação da dualidade e a educação integral<sup>1</sup> só serão efetivamente possíveis em outra organização social na qual não haja a exploração do trabalho pelo capital, Moura e Leite Filho (2017, p. 123), consideram que

o ensino médio integrado (EMI) é a concepção mais consistente na perspectiva da formação humana integral”, pois remete ao mesmo tempo “ao sentido de compreender como unidade a relação das partes no seu todo, a relação entre os diversos conhecimentos, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, teoria e prática.

A integração proposta não se refere à mera justaposição de conhecimentos tidos como *propedêuticos* e outros *profissionalizantes*. Indica a necessidade de “recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho”, propiciando aos estudantes “o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o adestramento em técnicas produtivas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35). Ao buscar o rompimento da dicotomia entre educação básica e técnica, tem como horizonte a formação humana integral. Nesse sentido, segundo os autores,

o objetivo profissionalizante não teria um 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, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.36).

Trata-se de

superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p.85).

Tendo em vista seu caráter potencialmente transformador e contra hegemônico, a integração curricular necessária para que essa proposta se efetive não é de fácil construção. Vários são os avanços nesse sentido, mas também as dificuldades. A compreensão ampliada do que venha a ser o ensino médio integrado, bem como sua consolidação, ainda são necessários. É bastante preocupante, portanto, a publicação da Lei 13.145/17, que dá nova configuração ao Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> No sentido de tornar íntegro, inteiro, remete à formação humana omnilateral, contrária à formação unilateral.

## 2.2 A reforma do ensino médio: flexibilização para corresponder a que interesses?

A reforma do Ensino Médio foi editada após o impeachment de Dilma Rousseff, tendo Michel Temer como Presidente da República, denotando outra configuração de forças no Estado e, portanto, nas instâncias geradoras de políticas educacionais.

A Lei 13.145/17 altera a LDB 9394/96, no que se refere ao Ensino Médio, prevê a ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas, atingindo progressivamente 7 horas diárias. Propõe a flexibilização curricular, sendo que 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a serem completados por cinco itinerários formativos, que ocorrerão por vários arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e que devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino.

Segundo o Art. 36 da LDB (pós Lei 13.145/17), os itinerários formativos previstos são os seguintes: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, e, finalmente, formação técnica e profissional. Esse último itinerário poderá ter organização modular e terminalidades intermediárias, denotando o rompimento com a ideia de uma formação orgânica, onde os temas e conteúdos se relacionam.

A nova redação da LDB introduz de forma bastante incisiva a hierarquização das disciplinas, já que só duas são obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática. A língua estrangeira a ser ofertada será, obrigatoriamente, o inglês.

Várias são as críticas a essa lei, advindas de educadores comprometidos com a educação como direito de todos os cidadãos. Motta e Frigotto (2017) julgam que a Lei 13.145/17 põe por terra a proposição do ensino médio como etapa final da Educação Básica ao propor vários itinerários formativos, que tendem a dividir o saber segundo critérios utilitários, negando aos jovens o acesso aos fundamentos das ciências que lhes permitiriam compreender “o mundo das coisas e a sociedade humana” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 355). Situam a reforma como parte do pacote de retirada de direitos, reiteração do dualismo estrutural e reedição da teoria do capital humano, mas culpabilizando o jovem pelo fracasso ao jogar sobre ele a (falsa) escolha de um itinerário formativo que pode não ser valorizado pelo mercado de trabalho.

Ferreira e Silva (2017, p. 290) consideram que “essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica. Muito pelo contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e a piorar o desempenho dos alunos.” Seus argumentos apontam a forma autoritária de fazer políticas públicas para a educação adotada pelo governo Temer e consideram a retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas como indicativo claro do utilitarismo da lei, que pretende alinhar o ensino médio aos

testes padronizados<sup>2</sup>. Assinalam ainda o risco trazido pela possibilidade de docência nesse nível de ensino – principalmente no itinerário formação técnica e profissional – sem formação específica, por meio do reconhecimento do “notório saber”. Além de desconsiderar a especificidade do trabalho docente, admitir o notório saber na formação técnica e profissional indica o entendimento que não se faz necessário compreender cientificamente o processo de trabalho e sim, aprender sua execução.

Os autores preocupam-se ainda com os indicativos de privatização do ensino médio por meio do estabelecimento de parcerias público-privadas que, ante a crise fiscal dos estados, podem parecer a solução mais fácil e rápida para os governantes.

Kuenzer (2017) reputa a reforma à necessidade de promover o alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível e a situa como buscando a flexibilidade com redução de custos. Reflete também sobre a dificuldade que se colocará aos jovens que precisam se inserir no trabalho e que, por isso mesmo, não terão como permanecer 7 horas na escola. Embora, em tese, a ampliação do tempo escolar seja um avanço, cabe questionar, frente à realidade brasileira, se ela não se constituirá em nova forma de exclusão.

Kuenzer (2017) indica que, do ponto de vista epistemológico, a reforma está filiada à concepção pós-moderna de conhecimento e aprendizagem, ao colocar o protagonismo no estudante relativizando o papel do professor e a importância do conhecimento. A autora demonstra como a concepção metodológica oriunda desse referencial, que coloca o estudante como o principal agente do processo ensino/aprendizagem – sujeito que tem autonomia, pesquisa, discute, infere, deduz, produz conhecimento – é necessária para a formação de profissionais flexíveis que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea (KUENZER, 2017, p.338) Assim, a formação especializada passa a ser substituída por outra, mais geral, que leve o estudante a desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida.

### **3 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS**

#### **3.1 Quesitos desejáveis para contratação de mão-de-obra pelo setor produtivo**

Tendo explicitado a concepção que norteia o Ensino Médio Integrado, bem como os principais pontos da reforma do ensino médio e as críticas a ela, apresentaremos, a seguir, um olhar sobre as expectativas do mercado de trabalho em relação aos quesitos para contratação de mão-de-obra e sua relação com a escolaridade.

---

<sup>2</sup> Segundo a Lei 13.145/2017 apenas português e matemática são obrigatórios nos 3 anos do ensino médio.

Embora os dados apresentados sejam fruto de pesquisa realizada no decorrer de 2011 e 2012, a realidade por eles expressa ainda é explicativa para a atualidade, considerando, inclusive, que no período compreendido entre a finalização da pesquisa e hoje as relações de trabalho não só não melhoraram, como a fragilidade do trabalhador ante o capital se acentuou após a reforma trabalhista de 2017 (Lei 13.467/2017).

A coleta de dados que originou essas reflexões ocorreu em duas empresas da ponta da cadeia produtiva no setor de fabricação de veículos automotores de Curitiba e Região Metropolitana, tendo como propósito a compreensão das expectativas do mercado em relação à formação prévia dos trabalhadores que atuam no “chão-de-fábrica”. Foram entrevistados os gestores de recursos humanos e vinte e quatro trabalhadores da linha de produção (sendo doze de cada uma das empresas) com a intenção de captar a percepção de dois grupos, um mais próximo das demandas do capital e outro, dos trabalhadores, em relação ao tema em tela.

A escolha dessas empresas para realização da pesquisa se justificou por estarem na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva, sendo reconhecidas como tendo alto índice de produtividade, serem avançadas em termos tecnológicos e por oferecerem, dentro da realidade local, condições de trabalho menos precarizadas.

Eleger empresas da ponta mais dinâmica da cadeia produtiva para realização da pesquisa partiu da compreensão que

o sistema produtivo não é homogêneo, pois há, no interior das cadeias produtivas, uma combinação de diversas formas de organização do trabalho, desde as mais “modernas” às mais arcaicas. Em cada elo dessas cadeias exigem-se qualificações desiguais e diferenciadas para diferentes tipos de trabalho que, no todo, assegurem a produtividade e a competitividade (SUHR, 2014, p. 18).

Pretendia-se compreender que conhecimentos, que tipo de subjetividade são desejados e se esses quesitos se relacionavam – ou não – aos saberes que, em tese, deveriam ser adquiridos no decorrer do ensino médio.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os gerentes de recursos humanos e trabalhadores dessas empresas demonstraram que embora haja realmente muita tecnologia embarcada nas operações realizadas, ela está embutida nas máquinas, enquanto o trabalho vivo é cada vez mais simples: “A linha de produção (...) está estruturada de modo que operário realize um trabalho simples, repetitivo e mecanizado, para o qual não é necessária a formação específica” (SUHR, 2014, p. 148).

Portanto, a conclusão do ensino médio, que é condição *sine qua non* para participar dos processos seletivos, não se dá devido à complexidade do trabalho realizado, havendo

indicativos de que tal exigência cumpra a função de limitar a quantidade de candidatos aos postos de trabalho e, com isso, minimizar os custos dos processos seletivos. Segundo a percepção dos

entrevistados, passado este primeiro funil, a experiência e o perfil comportamental são os elementos definidores da contratação (SUHR, 2014, p. 148).

Ter concluído o ensino médio é apontado pelos trabalhadores como condição sem a qual sequer são chamados a participar das etapas iniciais de seleção, realizadas por empresas terceirizadas. No entanto, eles têm clareza que essa exigência não se põe por necessidade do tipo de trabalho que executarão e sim, por ter se constituído como “regra de corte”. Apontam que após o primeiro funil, que é dado pela titulação, o elemento distintivo para o sucesso nos processos seletivos é a experiência prévia.

Muito citados também pelos dois grupos de sujeitos de pesquisa são os cursos rápidos e específicos de formação profissional alinhados ao tipo de atuação esperada nas empresas.

Embora demonstrando um olhar limitado em relação à educação profissional, os trabalhadores consideram que ela poderia potencializar sua inserção no trabalho. Ao mesmo tempo, demonstram pouca percepção em relação à validade do conhecimento adquirido no ensino médio para inserção na empresa e para o trabalho que executam.

Já os gestores de RH não indicam a necessidade de formação profissional específica na educação formal, consideram que os treinamentos na própria fábrica são mais eficientes, por focarem no modo de fazer desejado pela empresa. Ponderam que a formação profissional escolar pode gerar pessoas que não se adaptem à linha de produção, que tenham expectativas de que a empresa vá funcionar do modo como foi demonstrado na escola, o que, segundo eles, é irreal.

Considerada o grande diferencial para contratação nas empresas pesquisadas, a experiência é colocada pelos gestores de RH como capaz de potencializar o conhecimento técnico, mas, principalmente, por garantir o disciplinamento necessário para atuar na “linha”. São várias alusões ao fato de ser necessário determinado “perfil” para se adaptar a esse tipo de trabalho, seja pelas características técnicas, pela forma de organização e até pelo fato de as empresas funcionarem em 3 turnos, exigindo disponibilidade do operário para isso.

Os dados coletados permitem inferir que a dimensão subjetiva, principalmente a adaptabilidade ao ritmo e a organização do trabalho na linha de produção, tende a ser mais importante do que a qualificação prévia do trabalhador. Há várias referências ao *perfil comportamental*, que se expressa em termos como flexibilidade, adaptabilidade, proatividade, polivalência, facilidade em aprender processos, disponibilidade, dentre outros. Além disso

o conhecimento tácito dos operários é absorvido por meio de estratégias que os induzem a uma subjetividade engajada com os objetivos da fábrica. Esta artimanha procura ocultar o conflito trabalho/capital, disseminando a ideia que todos estão “*no mesmo barco*”, de modo que o sucesso da empresa trará vantagens para o trabalhador (SUHR, 2014, p. 151).

A valorização da experiência demonstra também que o conhecimento tácito tende a ser mais importante para a contratação do que aquele foi adquirido na educação formal. Vários operários relatam,



com uma ponta de satisfação, o quanto sua experiência prévia é valorizada na empresa atual, como ela favoreceu seu sucesso nos treinamentos iniciais e na adaptação ao trabalho, sendo considerada inclusive como fator para permanecer no emprego durante o período de experiência e ser efetivado.

Todos os trabalhadores entrevistados iniciaram sua vida produtiva em empresas pequenas, nas quais as exigências de seleção são menores, assim como também as condições de trabalho são mais precárias. Vários deles consideram “normal” iniciar em empresas menores e têm consciência de se tratar de um processo de “escalada” (termo usado por alguns trabalhadores) até desenvolver os conhecimentos e modos de ser que interessam às empresas situadas na ponta mais dinâmica da cadeia produtiva.

Em relação a esse mesmo tópico, a experiência, os gestores de RH consideram que a empresa “ganha tempo” e economiza recursos investidos nos processos seletivos quando inclui a experiência como quesito. Insistem que passar por empresas menores contribui para que o trabalhador desenvolva as características esperadas e, por outro lado, valorize as condições de trabalho oferecidas no cargo por ele pretendido.

Os sujeitos da pesquisa também deixam muito clara a importância dos treinamentos iniciais na própria empresa, afirmando que eles oferecem o necessário para que o operário execute seu trabalho com qualidade e de acordo com o padrão esperado pela empresa. Reconhecem que para a participação nos treinamentos, não há necessidade de conhecimentos mais elaborados, e sim, domínio de matemática básica, leitura, interpretação e escrita. Já

os gestores de RH, ao mesmo tempo em que defendem o conhecimento advindo da experiência, consideram que o trabalhador precisa ter determinado nível intelectual para ter sucesso nos treinamentos. Este nível, segundo eles, atualmente é dado pelo ensino médio (SUHR, 2014, p.156).

O estudo realizado demonstrou que, “do ponto de vista do capital, o trabalho na linha de produção exige a conclusão do ensino médio, mas não por ele garantir o domínio científico do processo produtivo e sim, por favorecer determinado disciplinamento” (SUHR, 2014, p.159).

À época evidenciou-se que a “formação inicial do trabalhador *em serviço* se dá em empresas localizadas em pontos menos dinâmicos da cadeia produtiva, o que os qualifica para os processos seletivos das empresas de ponta” (SUHR, 2014, p. 149) e que a conclusão da escolaridade obrigatória é um quesito apenas mediato de contratação. Pode-se afirmar que,

a partir dessa análise, que há uma cadeia de qualificação profissional, que articula educação geral, formação profissional e experiência; o ensino médio é o início dessa cadeia. Quanto mais se articulam essas dimensões e em níveis mais complexos, maiores as possibilidades de ingresso nas empresas mais dinâmicas da cadeia produtiva (SUHR, 2014, p. 149).

Se a maior articulação entre os conhecimentos apropriados por meio da escolarização, da experiência e da formação profissional pode oportunizar uma inserção menos precária no trabalho,

podemos inferir que quanto mais integrada e unilateral for a formação, maior pode ser a possibilidade de uma vida mais digna.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas seções anteriores nos referimos à reforma do ensino médio, apresentamos – mesmo que tomando por referência apenas duas empresas – as expectativas do mercado em relação aos critérios de seleção de pessoal para atuação na linha de produção. Alicerçados nos conteúdos até aqui expostos, indicaremos a seguir as razões que nos levam a concordar com as críticas à Lei 13.145/17, incorporada à LDB.

Demonstramos que apesar do alto nível de tecnologia presente na produção, o trabalho humano na linha de produção tende a ser cada vez mais simplificado, continua repetitivo e mecanizado, não demandando formação específica. Indicamos a relevância experiência prévia e do conhecimento tácito que ela propicia, mas, principalmente, apontamos a ênfase na dimensão subjetiva para o sucesso nos processos seletivos e para a permanência no trabalho. Evidenciamos ainda que o trabalhador precisa ter determinado nível intelectual para ter sucesso nos treinamentos, o que, ao que indica a pesquisa, é dado pelo ensino médio. Comentamos a ênfase dada pela empresa no domínio da matemática básica e da língua portuguesa. Finalmente, afirmamos que formação inicial do trabalhador *em serviço* se dá em empresas localizadas em pontos menos dinâmicos da cadeia produtiva, o que os qualifica para os processos seletivos das empresas de ponta, sendo a escolarização o início de uma cadeia qualificação profissional, que articula educação geral, formação profissional e experiência.

Mesmo que o mercado expresse a expectativa de contar com profissionais pouco reflexivos, adaptáveis e cordatos, importa citar que, como nos lembra Gramsci, nenhum ser humano deixa de ser intelectual, mesmo quando não exerce tal função. Por mais alienado que o trabalho possa ser, ao envolver a relação dialética entre sujeito e objeto, promove, ao mesmo tempo, qualificação e desqualificação (MANFREDI, 1999). Por isso mesmo quanto maior for o acesso dos trabalhadores ao conhecimento científico-tecnológico, maior será sua possibilidade de compreensão ampliada da realidade e de superação da ideologia dominante.

Nesse sentido, a oferta de uma educação genérica, esvaziada de conhecimentos, favorece a formação de um contingente de trabalhadores sem condições de compreenderem o processo produtivo e a sociedade, estando cada vez mais à mercê do trabalho precarizado.

Kuenzer (2007) pondera que o esvaziamento do conteúdo da escola, ao contribuir para a desqualificação, permite formar um grande contingente de trabalhadores que se adaptam facilmente a diversas modalidades de trabalho, já que o capital depende cada vez menos do trabalho qualificado. A

escola se coloca, desse modo, orgânica aos interesses do capital, e, portanto, contrária aos interesses da classe que vive do trabalho. Ainda nessa direção, a formação “genérica” possibilita a participação do trabalhador em treinamentos oferecidos pelas próprias empresas, que têm como foco apenas a execução das tarefas que lhe caberão no elo da cadeia produtiva em que estiver inserido e que precisarão ser refeitos a cada nova ocupação.

É nessa via de raciocínio que consideramos reforma do ensino médio como estratégia em prol do capital e não do trabalhador. Ao manter apenas duas disciplinas como obrigatórias (português e matemática) nos três anos do ensino médio, ao indicar o inglês como a língua estrangeira a ser ofertada, aproxima o ensino médio do que é desejado pelo mercado. Dito de outro modo, abre-se mão de oferecer aos jovens o acesso aos fundamentos das ciências que lhes permitiriam compreender a organização da produção, os fundamentos das técnicas que executam, em nome de priorizar saberes utilitários. Se o necessário para os treinamentos e para o trabalho são apenas a leitura e os cálculos básicos (como afirmam os gerentes de RH entrevistados) seria, na ótica do mercado, perda de tempo investir em outros aspectos. Se o inglês é o idioma no qual são escritos os manuais das máquinas, por que não exigir que seja essa a língua ensinada no ensino médio?

A perda da possibilidade de compreender a totalidade dos fenômenos sociais também se coloca pela diminuição do tempo destinado à formação geral e à divisão em vários itinerários formativos, sem prever a articulação entre eles. Mesmo que a possibilidade de integração não esteja proibida, ao prever parcerias da escola com empresas e demais instituições – principalmente no itinerário formação técnica e profissional – a tendência será a fragmentação da formação.

Além disso, ao propor o itinerário formativo formação técnica e profissional com organização modular, titulação intermediária e podendo ser lecionada por profissionais não licenciados, evidencia a opção pela formação para o trabalho simples, para o que o mercado não espera qualificação profissional e sim, subjetividades flexíveis e aprendentes.

Fazemos coro com autores, como Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), Ferreira e Garcia (2005), Ramos (2014), Moura (2013), Scheibe e Silva (2013), Kuenzer e Garcia (2013), Ribeiro e Colantonio (2013), que apontam as potencialidades do ensino médio integrado à educação profissional como estratégia de travessia rumo a uma educação politécnica. Para Saviani (1989), a educação politécnica se propõe a oferecer ao trabalhador a possibilidade dominar os princípios, os fundamentos científicos que regem a produção, indiferente da modalidade de trabalho. “Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência”. (SAVIANI, 1989, p. 17).

Ressalte-se que a educação politécnica, unitária, não está dada e não poderá se efetivar completamente sem a transformação da sociedade como um todo. Gramsci ressalta que os projetos de

educação e de sociedade caminham juntos, é preciso lutar pelos dois, mas nos instiga a compreender o movimento dialético por meio do qual um interfere no outro, sendo impossível indicar por onde se inicia a transformação. Destarte, embora nenhum projeto pedagógico, por si só, é capaz de transformar a sociedade, pode contribuir para a superação da dualidade no ensino, e dessa forma, nos espaços da contradição, impactar, em algumas dimensões, a organização social.

Depreende-se assim, que não é possível aguardar as condições adequadas para que a educação unitária se dê, sendo necessário lutar pela sua constituição nos espaços de contradição possíveis. Nosella e Azevedo (2012, p. 27) sintetizam a proposição de Gramsci relativa à escola *desinteressada do trabalho*, afirmando que nela os “conteúdos e métodos abordam profundamente e com rigor científico a problemática moderna do mundo do trabalho, objetivando entendê-lo em suas raízes históricas e em suas potencialidades técnicas”.

As constatações até aqui apresentadas nos permitem defender a necessidade de intensificação da defesa da luta em prol da educação de qualidade para os que vivem do trabalho. Mesmo sabendo que as mudanças no *status quo* não têm a escola como elemento central, e entendendo que a realidade é contraditória, defendemos que a escola pode contribuir para a formação que tenha como horizonte a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, tendo consciência que a reforma ensejada pela Lei Lei 13.145/17 constringe significativamente essa possibilidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9394/96**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso em 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Decreto 5.154/2004**. 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, e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Decreto 2.208/97**. 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. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em 01 de junho de 2018.

BRASIL. **Lei 13.145/1**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/13145.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13145.htm). Acesso em 24 de abril de 2018.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FERREIRA, E. B. ; SILVA, M. R. da . Centralidade do ensino médio no contexto da nova – ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, v. 38, no.139. 2017. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302017000200287](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200287). Acesso em 28 de abril de 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE – IFC. **Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões**. Blumenau, SC: Editora IFC, 2017

KUENZER, A. (org.) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em maio de 2018.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Acesso em maio de 2018.

KUENZER, A.; GARCIA, S. O ensino médio integrado à formação profissional no estado do Paraná: desafios na implementação de uma política pública. In: SILVA, M. R. (org) **Ensino médio: travessias**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013.

MANFREDI, S. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, 1999, vol.19, n.64 pp. 13-49 Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso). Acesso 04 de abril de 2018.

MOTTA, V.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória N.º 2746/2016 (Lei 13.415/17) **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

MOURA, D. LEITE FILHO, D. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em 12 de maio de 2018

MOURA, D. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/62525>. Acesso em 10 de maio de 2018.

NOSELLA, P; AZEVEDO, M. A educação em Gramsci. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio./ago. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180/10526> Acesso em 12 de maio de 2018

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In.: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória: ES. a. 1, v.19, n.39, p. 15-29, jan-jun 2014. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243>. Acesso em 12 de maio de 2018

SAVIANI, D. **Sobre a Concepção de Politécnica**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 1989. Disponível <https://portaltrabalho.files.wordpress.com/2015/03/sobre-a-concepcao-de-politecnia.pdf>. Acesso em 03 de abril de 2018

SCHEIBE, L.; SILVA, F. Ensino médio integrado à educação profissional e sua potencialidade para a formação dos estudantes de nível médio: considerações sobre a experiência em Santa Catarina. In: SILVA, M. R. (org) **Ensino médio: travessias**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013.

SILVA, M.; COLONTONIO, E Integração curricular: o que revelam as primeiras iniciativas do ensino médio integrado e suas possibilidades pedagógicas. In: SILVA, M. R. (org) **Ensino médio: travessias**. Campinas: SP, Mercado das Letras, 2013.

SUHR, I. R. **Ensino médio**: possibilidade de ampliação da inserção laboral da classe que vive do trabalho? Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em [http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014\\_Inge%20Renate%20Frose%20Suhr.pdf](http://www.ppgge.ufpr.br/teses%20d2014/d2014_Inge%20Renate%20Frose%20Suhr.pdf) Acesso em 02 de maio de 2018.