

Sentido, limites e perspectivas da educação integral na reforma do Ensino Médio

Meaning, limits and perspectives of integral education in the High School reform

Significado, límites y perspectivas de la educación integral en la reforma de la educación secundaria

Edméia Maria de Lima 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
edmeia.maria.lima@uel.br

Eliane Cleide da Silva Czernisz 

Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil
elianecleide@gmail.com

Recebido em 13 de fevereiro de 2024

Aprovado em 27 de março de 2024

Publicado em 26 de março de 2025

RESUMO

Neste artigo discutimos a educação integral na reforma do Ensino Médio a partir das alterações promovidas pela Lei nº 13.415/2017. Trata-se de resultado de reflexões teóricas realizada com base no método materialista histórico-dialético, e em específico questiona em que consiste a educação integral proposta no âmbito da reforma. Desenvolvida com base em estudo bibliográfico, análise da legislação e de documentos norteadores da reforma, tem-se como objetivo discutir o sentido atribuído à educação integral na atual reforma do Ensino Médio. Como resultados, o estudo permitiu compreender que, articulada às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução 03/2018 –, à Base Nacional Comum Curricular, e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná, a reforma do Ensino Médio caminha na contramão do desenvolvimento de um tipo de formação integral que possibilite ao estudante obter conhecimentos e atuar como sujeito transformador de sua realidade, resultando em uma formação para a reprodução social. Como conclusão, destacamos que a proposição de uma educação integral no Ensino Médio preserva a dualidade educacional e a formação ajustada aos interesses do mercado.

Palavras-chave: Política educacional; Ensino médio; Formação integral.

ABSTRACT

This article discusses the meaning attributed to integral education in the High School reform promoted by Law n. 13.415/2017. Specifically, this work discusses the meaning attributed to integral education in the current High School reform, based on theoretical study guided by the historical-dialectical materialist method. This research was developed based on a bibliographical study, analysis of legislation and documents that guide the reform. The aim is to discuss the meaning attributed to integral education in the current High School reform. As a result, the study allowed us to understand that, articulated with the High School National Curricular Guidelines – Resolution 03/2018 –, with the National Common Curricular Base, Curricular Reference of the State of Paraná and formative Itineraries, the High School reform goes against the grain of development of a type of comprehensive training that enables students to obtain knowledge and act as a transforming subject of their reality, resulting in training for social reproduction. In conclusion, we highlight that the proposition of a comprehensive education in high school preserves educational duality and training adjusted to market interests.

Keywords: Educational policy; High school; Comprehensive training.

RESUMEN

En este artículo discutimos la educación integral en la reforma de la Escuela Secundaria a partir de las modificaciones promovidas por la Ley nº 13.415/2017. Exponemos los resultados de estudio teórico que se realizó sobre la base del método materialista histórico-dialéctico, y en específico cuestiona en qué consiste la educación integral propuesta en el ámbito de la reforma. Fue desarrollada con base en estudios bibliográficos, análisis de la legislación y de documentos que orientaron la reforma, y tiene como objetivo discutir el sentido atribuido a la educación integral en la actual reforma de la Escuela Secundaria. Como resultados, el estudio permitió comprender que, articulada a las Directrices Curriculares Nacionales para la Escuela Secundaria - Resolución 03/2018 -, a la Base Nacional Común Curricular, y al Referencial Curricular del Estado de Paraná, la reforma de la Educación Secundaria va en contra del desarrollo de un tipo de formación integral que permita al estudiante obtener conocimientos y actuar como sujeto transformador de su realidad, lo que termina en una formación para la reproducción social. Como conclusión, destacamos que la propuesta de una educación integral en la Escuela Secundaria preserva la dualidad educativa y la formación ajustada a los intereses del mercado.

Palabras clave: Política educativa; Escuela secundaria; Formación integral.

Introdução

Atualmente, o Ensino Médio brasileiro carrega a marca da contestação de professores, de pesquisadores e de estudantes. Destacamos essa situação específica com a reforma pela Lei nº 13.415/2017, que reconfigurou o Ensino Médio no que corresponde à carga horária, à designação de itinerários formativos e componentes curriculares, à centralidade no projeto de vida e no protagonismo juvenil e à reorganização do espaço-tempo escolar com a integralização da jornada. De modo geral, podemos afirmar que essas alterações reforçam o norteamento economicista, que orienta o currículo do Ensino Médio e visa cada vez mais atribuir ao estudante a responsabilidade pelas suas escolhas e pelo seu futuro num mundo incontestavelmente desigual, numa escola e educação visivelmente desvalorizada. A lógica da reforma segue alinhada à responsabilização neoliberal e na visão dos seus defensores, a educação é vista como mola propulsora do esforço e sucesso próprio, e nessa perspectiva é fundamental para eleger aqueles que são considerados “melhores” no mundo extremamente competitivo.

Há que ser ressaltado que os embates pela definição do currículo do Ensino Médio expressa a desigualdade de classes, cuja classe mais abastada tem a educação como elemento de disputa. Essa situação é vista historicamente. Desde os anos 1930, a história da educação explicita nuances do reforço à dualidade escolar com diferenciação do ensino e do tipo de escola: uma destinada aos filhos da classe trabalhadora, com formação profissional; e outra para os filhos da elite, com o objetivo de formar futuros dirigentes para o país, reforçando a desigualdade de classes.

Na década de 1930, conforme comentam Melo e Leonardo (2019, p. 02), dá-se início a um período em que “[...] o ensino médio começou a ser pensado para as massas, que precisavam de profissionalização para trabalhar nas indústrias que estavam surgindo no Brasil”. Um pouco mais adiante, na década de 1940, os autores reforçaram a presença da profissionalização, vista com a Reforma Capanema, que impulsionou os ramos comercial, industrial e agrícola com as Leis Orgânicas do Ensino Secundário.

A dualidade também é vista no período que compreende os anos de 1964 a 1985, período em que o Brasil vivia a fase ditatorial. Conforme estudos de Vicente e Moreira (2021, p. 257), “a educação secundária baseava-se na formação rasteira do sujeito com o intuito de formar mão de obra para atender à demanda pujante do processo de industrialização brasileira [...]”. Com base nos autores, é possível verificar uma diferenciação dos destinos dos estudantes, seja para prosseguir os estudos no nível superior ou serem encaminhados ao mercado de trabalho. Também se observa que:

Durante o golpe militar de 1964, aumentou-se a ideia do ensino considerado como instrumento de preparação para o mercado de trabalho e, além disso, a educação foi projetada como instrumento de controle ideológico, pautado pela doutrina do ensinamento cristão conservador, da segurança nacional, pela Teoria do Capital Humano (TCH), subordinando a educação à produção, a fim de atender às necessidades do crescimento do capitalista. (Vicente; Moreira, 2021, p. 259)

Esse intuito da formação direcionada à profissionalização pode ser visto após a LDBEN, com o Decreto nº 2.208/97, que flexibiliza as possibilidades de formação com a possibilidade de desenvolver cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico, período em que se verifica o aligeiramento da formação, provenientes da organização curricular. As críticas à tal Decreto proporcionou a organização de audiências públicas e reflexões que possibilitaram sua revogação. Tal fato levou à promulgar o Decreto nº 5.154/2004, uma normativa necessária, num momento em que o direcionamento para uma educação voltada ao empreendedorismo passou a ceder espaço para pensar e construir outro caminho, o de uma educação média que possibilitava, tanto formar para prosseguir os estudos, quanto profissionalizar, sem contudo abster-se do fundamento humano da formação, mesmo em um contexto contraditório, como foi discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Na atual reforma, promovida pela Lei nº 13.415/2017, a justificativa foi uma crítica ao currículo considerado conteudista, composto por muitas disciplinas e sua substituição por uma organização curricular que possibilita escolher itinerários formativos, dentre os quais encontra-se também a perspectiva profissionalizante. Verifica -se, novamente, pelos diferentes itinerários formativos, a intencionalidade de

diferenciar as trajetórias dos estudantes, passando a compreensão de que farão uma escolha profissional e do futuro desejado. Ressaltamos que, se por um lado o atual Ensino Médio é adjetivado como “novo”, seus traços característicos indicam que a diferenciação de trajetórias educacionais deixadas aos estudantes não é novidade; pelo contrário, marca o Ensino Médio e, como bem argumenta Silva (2018), resgata um “empoeirado discurso”.

Esses breves apontamentos possibilitam verificar que os interesses hegemônicos presentes na formação do tipo de homem, cidadão e trabalhador que irá atuar na sociedade são traços característicos que estiveram historicamente presentes no Ensino Médio (EM) voltados à defesa de uma formação para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, e atender às demandas capitalistas. Se essa é a perspectiva formativa, no que se diferencia a educação integral proposta com tanta ênfase no atual Ensino Médio? Trata-se apenas de uma escola que ampliou a quantidade de horas de permanência do estudante nela? Qual é o sentido atribuído à educação integral na atual reforma do Ensino Médio?

O objetivo que temos com esse texto é discutir o sentido atribuído à educação integral proposta na reforma do Ensino Médio, que se dá com a Lei nº 13.415/2017. Para tanto, fundamentamo-nos no método materialista-histórico dialético, buscamos refletir sobre o assunto considerando sua concreticidade, “[...] o processo de vida real”, e as “repercussões ideológicas desse processo vital” (Marx, Engels, 1998, p. 19). Nesse estudo, a educação se configura como expressão da luta de classes; compreensão importante, pois “[...] impõe determinadas finalidades para a educação, a qual se configura como um campo em que ocorre uma incessante disputa em torno da definição de políticas educativas” (Masson, 2013, p. 65). No que corresponde ao Ensino Médio, não é diferente, já que é uma etapa em constante disputa pelo direcionamento da formação, seja para o prosseguimento dos estudos, seja para a profissionalização; aspecto que pode ser visto com a atual reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017.

A escrita do texto toma por base dados obtidos por meio de estudo bibliográfico produzido por pesquisadores que acompanham o percurso e debatem o Ensino

Médio. Ainda, utilizou-se também da análise de documentos de políticas educacionais. Concordamos com Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 67), quando afirmam que “[...] os documentos de políticas educacionais [...] têm estreitas vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos.” Por isso, os documentos não são fontes neutras. De acordo com Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433), os documentos são “[...] produto e produtores de orientações políticas no campo da educação [...]”, por isso faz-se necessário utilizá-los como fontes de análise de modo que possibilitem interpretar e compreender a intencionalidade da política. Observamos que a análise documental permite verificar documentos produzidos a partir da legislação, como é o caso da BNCC e do Referencial Curricular do Estado do Paraná. Já a análise da legislação, possibilita a compreensão da mensagem da lei e as intenções presentes no momento de sua proposição.

As fontes documentais cotejadas são aquelas que consideramos importantes para a compreensão da atual reforma do ensino médio e para o que se propõe para a educação integral nessa etapa. O critério de escolha se pautou num primeiro momento em documentos orientadores da reforma, buscando verificar as proposições que já estavam em curso para a reforma do ensino médio, como o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que institui a jornada em tempo integral no ensino médio. Esse PL foi apontado por Ferretti (2018), como antecessor da MP 746/2017.

Num segundo momento nos pautamos em documentos direcionadores da reforma de modo geral como a Medida Provisória nº 746/2016, a Lei nº 13.415/2017, e também em documentos que detalharam a organização curricular do ensino médio como o Parecer nº 03/2018 e a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que regulamentam as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em vigor, a BNCC do Ensino Médio e os Referenciais Curriculares do Estado do Paraná. Nesse segundo bloco verificamos as indicações para a educação integral.

Como forma de obter dados comparativos para a análise entre o que era proposto pelas diretrizes curriculares anteriores e as atuais, verificamos brevemente a Resolução CNE/CEB nº 02/2012, que regulamentou as Diretrizes Curriculares de

2012 e a Resolução CNE/CEB nº 03/1998, orientadora das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em 1998. Entendemos que o estudo do que se tornou o Ensino Médio hoje requer recuperar, ao menos pontualmente em tempos mais recentes, algumas intencionalidades presentes nas normativas anteriores que expressam um direcionamento e sentido para a formação.

Para abordar o assunto proposto, organizamos este artigo apresentando, num primeiro momento, os encaminhamentos e argumentos que proporcionaram a reforma do Ensino Médio. Na sequência, comentamos o sentido do EM integral defendido no processo reformista e orientado por normativas – como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, que “atualiza” as Diretrizes com base em antigas proposições e intencionalidades como já afirmamos, e o Referencial Curricular do Paraná, com a indicação dos itinerários formativos e componentes curriculares que serão implementados; normativas que são discutidas e questionadas pelo projeto de sociedade e de educação que representam. Como terceiro ponto de discussão, comentamos sobre as perspectivas de uma educação efetivamente integral, que consiga recuperar fundamentos e indicar posicionamentos para a defesa de um Ensino Médio de fato emancipatório.

O atual processo reformista do Ensino Médio

A reforma do Ensino Médio foi fortemente influenciada pelo Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, elaborado no final do primeiro período de governo de Dilma Rousseff, um momento em que se despontavam descontentamentos e contestações ao governo por parte da oposição. Esse PL traz a visão dos membros da Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio. Um dos argumentos para a reformulação se pauta nos baixos desempenhos dos estudantes nas avaliações de caráter nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e internacional, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Este último é promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o objetivo de formar profissionais para atuação no mercado de trabalho.

Outra bandeira defendida pelo PL é a do Ensino Médio em tempo integral com a indicação de reorganização curricular em áreas de conhecimento. O PL considera “a necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho [...]” (Brasil, 2013, p. 7).

Diversos setores da sociedade, representados por educadores, pesquisadores da educação e entidades do campo educacional, realizaram um enfrentamento a esse Projeto de Lei. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNEM) manifestou-se a respeito e indicou retrocessos no que se refere ao direito à educação dos jovens que são trabalhadores. As entidades que assinam o manifesto asseguram que: “O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico” (Brasil, 2013, p. 1). Além dessa consideração, o texto do manifesto também destaca que o PL resgata defesas de organização curricular propostas em tempos anteriores, consideradas ‘inócuas’. O documento ainda indica que:

O PL 6.840/2013 desconsidera, ainda, pré-requisitos fundamentais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio que vêm sendo indicados há décadas como necessários e urgentes e ainda não suficientemente enfrentados, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, em cursos superiores em contraposição às concepções “minimalistas” (Cf. Art 3º do PL 6.840 que altera o disposto no Art. 62 da LDB quanto às licenciaturas e propõe a formação por áreas do conhecimento). (Brasil, 2013, p. 02)

Essa proposta de alteração curricular é retomada no ano de 2016 por Michel Temer, quando assume, de modo abrupto, a presidência do país. O contexto era de profundo retrocesso democrático, tanto pela forma como destituiu Dilma Rousseff da presidência – como explica Mancebo (2017, p. 161) “[...] um golpe parlamentar-judicial-midiático começa a ser urdido: o impeachment da presidenta, ocorrido em 31 de agosto de 2016, sem prova material e cabal, constituindo-se no país a montagem de um verdadeiro Estado de Exceção [...]” –, quanto pela forma rompante como a democracia é afetada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Entendemos que a MP foi imposta de maneira antidemocrática, sem estabelecer diálogo com a

sociedade, gerando manifestações e greves de professores, bem como ocupações de estudantes de escolas e universidades públicas, todos contrários a essa MP.

Das alterações indicadas pela MP nº 746/2016, destacamos o aumento da carga horária mínima anual para 1400h, a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de curso, o currículo composto pela BNCC e itinerários formativos, a contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos no itinerário e formação técnica e profissional (Brasil, 2016). Apesar das contestações, a Medida Provisória nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Esta visa fomentar a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e, com isso, a ampliação da carga horária anual. Pretende ainda flexibilizar o currículo composto pela BNCC e por itinerários formativos, propõe a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática nos três anos de curso, desobriga o ensino de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia e estabelece a contratação de profissionais com notório saber para atuarem na educação profissional.

Deve-se ressaltar a centralidade que a BNCC assume na organização, desenvolvimento curricular e concepção de formação. Conforme podemos verificar na análise de Filipe, Silva e Costa (2021, p. 787), a BNCC é uma “política nacional curricular”, que retoma as aprendizagens divulgadas no contexto da Conferência Mundial da Educação para Todos realizada em Jomtien. De acordo com os autores:

Hoje, a BNCC é a referência nacional obrigatória para adequação dos currículos da Educação Básica com função técnica/instrumental homogeneizante, subsumindo as especificidades locais e regionais e impondo os objetivos e as temáticas privilegiadas para o alcance do desenvolvimento das “dez competências gerais” da Educação Básica nos alunos, de todos os níveis e modalidades de Ensino. (Filipe; Silva; Costa, 2021, p. 790)

A BNCC traz como promessa um currículo apresentado como moderno que conserva os intuitos neoliberais adaptativos dos estudantes à sociedade competitiva. Nesse sentido, podemos dizer que, talvez, a única novidade da BNCC seja a forma como está proposta, costurando toda a Educação Básica, e como interferiu na organização das ações pedagógicas desenvolvidas pela escola.

Além da BNCC, há ainda a proposta de política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, presente nessa legislação, que apresenta algumas contradições, frente aos escassos investimentos na educação decorrente do corte de recursos públicos por 20 anos, por meio da aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, o que poderá resultar no seu impedimento.

Outro problema a destacar são as desigualdades educacionais e em específico o acesso e a permanência escolar da juventude brasileira. Conforme mencionaram Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 05): “A desigualdade de acesso é visível ainda nos tempos atuais. A taxa de conclusão no ensino médio é de 76,8% entre brancos e de 61,8% entre pretos e pardos (INEP, 2019).” A desigualdade vista no acesso também é visível na permanência, para os que possuem menor renda. Como afirmaram Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 05): “O número médio de anos de escolaridade é substantivamente maior entre os 25% com maior renda (13,4 anos) para 9,9 anos entre os com menor renda.” Os dados possibilitam pensar nas desigualdades que estudantes trabalhadores tem para acessar a escola, permanecer nela e concluir os estudos.

A proposta de flexibilização do currículo do Ensino Médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017 apresenta um tipo de currículo para um trabalhador flexível com desenvolvimento de competências e habilidades defendidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Propõe, portanto, a formação de uma mão de obra para atuar no mercado a serviço do capital (Ferretti; Silva, 2017) (Lima; Maciel, 2018) (Kuenzer, 2017). De acordo com Ferretti (2016), Silva e Scheibe (2017), essa proposta fragmenta o conhecimento e reforça as desigualdades enfrentadas pelos estudantes do Ensino Médio.

Cumprir destacar que esse é um traço característico da compreensão da educação subjugada aos interesses capitalistas. É importante lembrar, como comentou Masson (2013), que “[...] a educação é um campo contraditório”. Na análise até aqui desenvolvida, podemos ver que a educação não é negada; pelo contrário, é disponibilizada e considerada em “novo” formato. Isso reforça a educação, mas apenas e somente nesse formato promovido pela reforma. Com esse

encaminhamento, há novamente um processo de reprodução da formação para o trabalho. Inspiramo-nos em Masson (2013, p. 67) e consideramos tratar-se de um processo de reprodução social que visa “[...] garantir que determinadas habilidades e valores sejam reproduzidos para que os indivíduos possam definir os seus objetivos em consonância com as necessidades do sistema de produção dominante.”

Trata-se de uma proposta para formação que se desenvolve e é apresentada em consonância com processos de financeirização que caracterizam a atual fase de organização e gestão do trabalho no capitalismo. Como explica Harvey (1994, p. 140), a acumulação flexível “[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Como podemos verificar, são as reflexões do autor de um momento produtivo em que, por um lado verifica-se a flexibilização, a instabilidade causada pelo retrocesso de direitos sociais, pela precarização das formas de contratação do trabalhador e pelo desemprego. Por outro lado, verifica-se a reestruturação organizada das finanças e da produção, através da “[...] dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho, nos processos de trabalho e nos mercados de consumo, tudo isso acompanhado por pesadas doses de inovação tecnológica, de produto e institucional” (Harvey, 1994, p. 150-151).

Percebemos, a partir desse processo, um descompasso entre a evolução das formas de produção e as formas de emprego da mão de obra. É perceptível que, na velocidade do desenvolvimento produtivo, esvai-se a possibilidade de um trabalhador manter-se contratado. Ocorre como destacou Harvey: a valorização do conhecimento científico para o poder corporativo. Como decorrência, aos trabalhadores, restam postos de trabalho cada vez mais precários, para os quais, como podemos perceber nessa movimentação do mercado, uma qualificação geral basta. É nesse enquadramento que se dá a reforma do Ensino Médio.

A proposta de um currículo flexível para o EM foi defendida pelos que disputam a hegemonia política e econômica, alegando a rigidez do currículo, o excesso de conteúdos e disciplinas obrigatórias, evasão escolar e rendimento insuficiente nas

avaliações externas – bem como o PISA –, cuja preocupação é preparar o estudante para responder os testes padronizados.

Assim, a legislação, ao estabelecer a proposta da obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de curso do Ensino Médio e desobrigar o ensino das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, organiza um currículo mínimo para atender, tanto às avaliações internacionais – com foco em Português, Matemática e Ciências, como propõe os testes do PISA –, resultando no empobrecimento da formação do estudante do Ensino Médio, quanto às exigências recentes para inserção no mercado de trabalho. Desse modo, são valorizadas as habilidades básicas de ler, escrever, contar, saber se comunicar e ter algum desempenho profissional que poderá ser obtido a partir de itinerários formativos profissionalizantes.

De acordo com Kuenzer (2017), a flexibilização presente na Lei nº 13.415/2017 não atinge apenas os estudantes, mas também os docentes, que são trabalhadores. Inclusive aqueles que estão à frente da educação técnica e profissional, já que a lei reformista possibilita a formação por pessoas de “notório saber”, resultando na negação da formação científica, a qual é possibilitada aos licenciados, bem como a desprofissionalização do magistério. Trata-se da valorização de um conhecimento prático e imediatista, com base no fazer, desprovido de reflexões científicas que fundamentam e estruturam o fazer de um profissional. Por isso, passa-se a valorizar mais o comportamento ao conhecimento, de modo que as práticas do como fazer assumem prioridade. Nesse sentido, verificamos a formação transformando-se em treinamento, com ausência de reflexões sobre o conhecimento, sobre o trabalho e sobre o que é ser trabalhador hoje. Nesse processo, destitui-se também o estudante da formação necessária à reivindicação e defesa dos direitos do cidadão trabalhador. É, portanto, uma proposta que acarreta prejuízo para a formação do estudante do Ensino Médio, contrapondo-se à formação integral numa perspectiva emancipatória.

O sentido da educação integral na reforma do Ensino Médio articulada às Diretrizes/2018, à BNCC e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná

O Ensino Médio é uma etapa formativa indispensável para que os estudantes construam suas identidades, seja por meio dos conhecimentos adquiridos na escola, seja pela socialização, pelas interações culturais estabelecidas entre todos os sujeitos presentes no espaço escolar. Ou seja, vai além de prepará-los para o trabalho e para a cidadania, cuja preocupação presente num tipo de educação burguesa pensada para a classe trabalhadora tem o objetivo de formar mão de obra para ampliar o capital, permanecendo as desigualdades entre as classes.

Observamos que as DCNEM/2018 conservam as intenções de manutenção de classes, presentes na sociedade brasileira e na educação já há muito tempo, seguindo as orientações de um projeto privatista de educação com orientação mercadológica defendida por grupos hegemônicos, reforçando a dualidade estrutural historicamente construída, que vai na contramão da conquista de uma formação emancipatória para a classe trabalhadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CNE/CEB nº 3/2018, estão articuladas à Lei nº 13.415/2017 e conservam fundamentos similares aos das DCNEM, Resolução CNE/CEB nº 3/1998. Estas reforçam os direcionamentos da reforma que intencionam o desenvolvimento das competências e buscam uma formação para preparar o estudante para o mercado de trabalho, numa proposta de currículo flexível, que entendemos resultar no esvaziamento do conhecimento.

O Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 3/2018 estabelece que, no Ensino Médio, a

formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 17)

Percebemos, nesse excerto, uma contradição, pois o protagonismo do estudante preconizado nos documentos balizadores da reforma do Ensino Médio visam à adaptação. Entendemos que, contrariamente ao que se estabelece na

Resolução em tela, a formação integral com vistas ao protagonismo efetivo somente poderá ocorrer com a apropriação dos conhecimentos científicos amplos, e não de maneira simplificada, fragmentada e minimizada no que corresponde à quantidade de disciplinas e carga horária da base comum, como se verifica nas normativas que encaminham o atual currículo.

Também encontramos alguns retrocessos no Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que fundamenta as Diretrizes Curriculares de 2018, retomando as orientações básicas das Diretrizes Curriculares de 1998, com ênfase no desenvolvimento de competências. Silva (2018, p. 12) argumenta que a formação por competências é limitada, pois “[...] não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige”. Esse tipo de formação impossibilita a construção de sujeitos críticos e reflexivos para pensar a realidade e transformá-la.

Assim, entendemos que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2012, que resultou de amplo diálogo com diversos setores da sociedade para sua revisão, apresentou, em seu texto, uma proposta que pudesse trazer condições de avanços para a formação dos estudantes, no sentido de possibilitar uma educação condizente com uma formação integral, defendida por pesquisadores e estudiosos da educação desde os anos 1980. Concordamos com Czernisz (2013), que, ao analisar tais Diretrizes, entendeu que elas permitem aos estudantes a apropriação de conhecimentos que levem à emancipação humana, de modo a articular o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Portanto, as DCNEM/2012 constituem-se como uma proposta que permite romper com a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e perceber as relações de desigualdade produzidas historicamente e que se acirram cada vez mais no sistema capitalista vigente.

Contrariamente, entendemos que as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 2018 não proporcionam avanços para o EM, uma vez que tiram a menção ao trabalho como princípio educativo e acrescentam a construção do projeto de vida e a ênfase no protagonismo juvenil. Também é retirada a integração entre educação e o eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base para a organização do currículo para o Ensino Médio. Sinalizamos que esses retrocessos presentes na reformulação

dessas DCNEM caminham em direção contrária à conquista de uma educação que possibilite a formação integral dos estudantes com o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, pois a formação integral necessita da apropriação de conhecimentos científicos e culturais, e não de conhecimentos fragmentados, minimizados, que serão ofertados para os estudantes, como está proposto na legislação e nos documentos balizadores da atual reforma do Ensino Médio.

Portanto, o conhecimento que se propõe para o Ensino Médio, apresentado nas Diretrizes Curriculares de 2018, é aquele que, segundo Kuenzer (2017, p. 346), “[...] limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação”. Assim, a proposta de formação integral enunciada nessas Diretrizes está pautada no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, seguindo as recomendações da OCDE, mudando a concepção de educação preconizada nas Diretrizes Curriculares de 2012.

O interesse do governo Temer se articula com os encaminhamentos dados por Mendonça Filho, e confluem com objetivos do Consed e do Todos pela Educação, para os quais as alterações realizadas nas Diretrizes Curriculares de 2018 seriam apropriadas para o direcionamento educacional, político e econômico no contexto atual. Dessa forma, retirou propostas avançadas para desenvolver o processo de formação dos estudantes, deixando lacunas na legislação, com imposição de interesses mercadológicos à educação, com o apoio de grupos empresariais que pensam a escola como se empresa fosse. Esses interesses afetam a conquista de uma formação integral dos estudantes do Ensino Médio, prevalecendo uma formação simplificada, mínima, a fim de atender aos interesses do mercado.

Além da perspectiva de educação integral como concepção que fundamenta o projeto educativo, deve-se considerar o tempo integral do estudante na escola. A educação em tempo integral é meta do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), e traz na indicação de estratégias algumas ações que visam possibilitar a permanência do estudante naquele ambiente. É importante

destacar que o aumento percentual de matrículas de Ensino Médio em tempo integral é um fato visto nos dados educacionais no período de 2015 a 2020. Conforme dados apresentados pelo INEP na notícia com o título, *Matrículas no tempo integral aumentam no ensino médio (2020)*: “Em 2019, o percentual de alunos do ensino médio frequentando cursos com sete horas diárias ou mais chegou a 10,8%.”

Constatamos então que há perspectivas de educação integral enquanto concepção e fundamento da educação, e há educação em tempo integral enquanto organização do tempo e permanência do estudante no espaço escolar. Entendemos que, tanto a concepção, como o tempo são importantes e estiveram na pauta de lutas históricas em prol de uma educação de qualidade. Contudo, o formato com o qual vem se concretizando requer análises e discussão. Nesse sentido, destacamos a educação integral mencionada como compromisso na BNCC, cujo objetivo é desenvolver uma formação humana integral. Apesar da intencionalidade explícita no documento, é preciso lembrar que a BNCC tem embasamento em pressupostos que promovem uma educação adaptativa à sociedade. Um trecho do documento é bastante ilustrativo de suas intenções:

a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

O excerto em tela nos permite perceber uma perspectiva educativa de acolhimento; aspecto criticado por Libâneo (2012) ao discutir o dualismo presente na escola que, por um lado possibilita o acolhimento de estudantes pobres e, por outro lado proporciona o conhecimento aos estudantes ricos. A análise do autor denuncia a aproximação da escola de acolhimento às perspectivas neoliberais da educação que

objetivam a inclusão social propaladas por organismos internacionais. Em específico, Libâneo (2012, p. 17) menciona as sugestões feitas em meados da década de 1990, vistas na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) com a indicação de “necessidades básicas de aprendizagem” reduzidas a “necessidades mínimas”, e com inspirações na concepção do que o Banco Mundial, munido de uma visão “economicista”, entende ser a escola pública, um espaço de inclusão dos mais pobres.

Tais indicações deixam a desejar frente a propostas de educação integral como a que foi defendida por Anísio Teixeira, baseado na extensão do tempo escolar, tornou-se referência para todo o país. A concepção de educação integral de Teixeira está pautada no entendimento de que a educação é vida, ele defende também que as capacidades educativas devem ser supridas pela escola, busca pela escola democrática (Cavaliere, 2010).

É possível perceber que o proposto por Teixeira objetivou oportunizar na escola um espaço de conhecimento e de vivência de experiências culturais e artísticas. Uma outra experiência foi desenvolvida no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com o Programa Mais Educação (PME), regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e posteriormente pelo Decreto nº 7.083/2010, visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no período contraturno.

O Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, dispõe sobre o Programa:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Brasil, 2010, p. 1).

O Programa compõe as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo reduzir as desigualdades sociais e regionais na educação e alavancar a implementação da jornada ampliada. No documento, percebemos uma articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, visando à proteção social, a melhoria do desenvolvimento dos estudantes e a permanência na escola, em territórios vulneráveis (Brasil, 2009).

Em 2017, foi criado o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC n. 1.144/2016. O foco do Programa está voltado à aprendizagem de língua portuguesa e matemática, com o desenvolvimento de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer. O documento (Brasil, 2016), apresenta como finalidade: contribuir para a alfabetização e letramento, redução do abandono escolar, reprovação, melhoria nos resultados de aprendizagem e ampliação do período de permanência na escola pelos estudantes do ensino fundamental (anos iniciais e finais). No caso do Ensino Médio há outro direcionamento, a atual reforma preserva os traços característicos das propostas de políticas educativas desenvolvidas desde a década supracitada. Baseamo-nos em Garcia, Czernisz e Pio (2022), que compreendem que as propostas para a formação integral no âmbito da reforma do Ensino Médio em curso, por um lado indicam como direção a emancipação humana, mas, por outro lado, não se afastam e ainda promovem uma educação alinhada aos interesses neoliberais, uma formação muito próxima ao que requer o mercado, e que, de certo modo, reproduz e mantém as desigualdades sociais.

Por isso é que verificamos a ênfase num projeto de vida desenvolvido mediado por interesses de mercado, a centralidade no desenvolvimento de competências socioemocionais adaptativas ao contexto social e ao trabalho, assim como o empreendedorismo como finalidade da formação, aspectos que explicitam o alinhamento da formação ao pensamento neoliberal. Dessa forma, para os autores, a proposta de formação integral no âmbito da reforma do Ensino Médio, ao manter as intenções direcionadoras da educação, promove para os dias atuais uma customização do proposto para a educação na década de 1990.

A presença do revigoreamento dos pressupostos neoliberais requer verificar o proposto em normativas específicas do Ensino Médio, conforme a Lei nº 13.415/2017. Bittencourt (2019, p. 1776) traz contribuições para essa reflexão. A autora analisou a proposta de educação integral no contexto da BNCC e comenta a existência de limitações na “[...] implementação de uma educação integral (do ponto de vista da formação integral dos estudantes) e integrada (do ponto de vista da integração curricular e da ampliação de tempos e espaços educativos) [...]”. Conforme seus

estudos, uma das limitações é a opção por um currículo baseado no desenvolvimento de competências, orientação em tela como comentou a autora, desde meados dos anos de 1990, quando se verifica um alinhamento da escola e do currículo às necessidades do mundo do trabalho.

Um outro aspecto em destaque nos escritos de Bittencourt (2019, p. 1774) é que no desenho curricular predominam “listagens de objetivos de aprendizagem (as denominadas habilidades) diversificados”, não restando “eixos claros de integração” curricular, resultando numa formação fragmentada. Além desses aspectos, Bittencourt menciona poucos destaques ao campo artístico, cultural e à ampliação de saberes.

Deve-se considerar que a BNCC é norteadora de uma concepção de currículo baseada no desenvolvimento de competências que, alinhada aos direcionamentos neoliberais, não objetiva uma educação integral do ponto de vista emancipatório. Pelo contrário, trata-se de uma prescrição de educação adaptativa ao mundo que temos; por isso a necessidade de levar o estudante a pensar no próprio projeto de vida e na sua responsabilidade em defini-lo. Um direcionamento que reforça os componentes curriculares contemplados no currículo do ensino médio do Paraná como o projeto de vida, o pensamento computacional e a educação financeira, que constituem um trio que sustenta uma formação que contempla valores econômicos.

No Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCEPr), há um reforço à necessidade de assegurar a formação integral dos estudantes. O documento destaca que o Ensino Médio “[...] é a etapa de aprofundamento e consolidação das aprendizagens essenciais a que todos os cidadãos têm direito” (Paraná, 2021, p. 33). Nele estão os arranjos curriculares presentes nos modelos formativos do “Novo” Ensino Médio.

O RCEPr atesta que os itinerários formativos são a parte mais flexível do currículo, com a possibilidade de diferentes formas de desenvolvimento no que tange à organização e a oferta das instituições e redes de ensino. Também se destaca a importância do componente curricular Projeto de Vida “[...] para o estabelecimento de uma configuração humana do ser cidadão, enquanto sujeito protagonista de sua

história individual e social” (Paraná, 2021, p. 55), ou seja, sinaliza que esse componente curricular contribui para viabilizar a formação integral dos estudantes. De acordo com esse documento, “[...] A essência do Novo Ensino Médio é o protagonismo do estudante [...]” (Paraná, 2021, p. 61).

Os itinerários formativos também são contemplados no documento, abordados como área de linguagens e suas tecnologias, área de matemática e suas tecnologias, área de ciências da natureza e suas tecnologias, área de ciências humanas e sociais aplicadas e itinerário de formação técnica e profissional. São objetivos da formação nos itinerários formativos:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às *competências gerais*, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
Consolidar a *formação integral* dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus *projetos de vida*;
Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, *tomar decisões e agir nas mais diversas situações*, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (Brasil, 2018a). (RCEPr, 2021, p. 721 – grifos nossos)

No excerto, verificamos vários aspectos já mencionados. É possível perceber que a formação integral, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, é um traço característico da formação, que também visa o desenvolvimento do projeto de vida e a tomada de decisões; aspectos que levam à uma compreensão utilitarista do protagonismo juvenil. Ressaltamos ainda que o RCEPr traz uma descrição detalhada, enumera e indica cada habilidade a ser desenvolvida, ou seja, uma exposição pormenorizada. Essa apresentação minuciosa também é vista na BNCC, e desvela um traço tecnicista, característico do Referencial e da proposta formativa.

A esse respeito, destacamos as observações de Kuenzer, que comenta:

A flexibilização da organização curricular e da metodologia é uma das formas de atender à finalidade de formação de profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas.
Sua concepção se insere no contexto da chamada aprendizagem flexível, entendida como flexibilização dos itinerários, dos tempos e dos espaços de aprendizagem, tal como propõe a reforma do Ensino médio; neste caso, a

justificativa é autonomia do aluno, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos tradicionais. (Kuenzer, 2020, p. 62-63)

Pela análise de Kuenzer, verificamos que esse projeto pedagógico apenas conferirá a perpetuação da dualidade escolar, a qual insere os estudantes na frágil esteira da formação utilitarista e deficitária.

Uma concepção de educação integral na perspectiva formativa emancipatória

A educação integral distingue-se da educação em tempo integral proposta na legislação referente à reforma do Ensino Médio. Silva (2014) destaca que há uma profusão de termos e expressões referentes à educação integral, entendidos também como ampliação de jornada escolar ou educação em tempo integral, que são equivocadamente utilizados como se tivessem os mesmos significados, dificultando a implantação de uma política de educação integral no país.

A educação integral com foco na formação humana integral parte do conceito de educação politécnica ou concepção marxista de educação; uma proposta que defende a junção entre trabalho produtivo e educação. Ou seja, o trabalho como princípio educativo, possibilitando a formação integral do sujeito na sua totalidade, a qual permite o conhecimento do processo produtivo, de si mesmo e da realidade, contribuindo para uma transformação social. De acordo com estudos de Nosella (2020), essa proposta deve alcançar os estudantes do Ensino Médio, a fim de possibilitar a construção de uma consciência crítica e reflexiva acerca da realidade para haver uma transformação.

A proposta marxista de educação defende a formação *omnilateral*, denominada politecnia ou educação politécnica, ou seja, o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano de maneira integral: formação humana com bases científicas, culturais e técnicas, proporcionando a compreensão da realidade concreta da sociedade dividida em classes. De acordo com Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1061), “[...] Marx associa a educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente

desenvolvido [...]” nos diversos aspectos: cognitivos, culturais, físicos, artísticos, políticos, entre outros.

As discussões sobre a proposta de educação integral no Ensino Médio na perspectiva da politecnia remontam aos anos de 1980. De acordo com Krawczyk (2011), trata-se de uma proposta que visa romper com a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, educação geral e educação profissional. No campo educacional, a década de 1980 foi marcada pela defesa de uma educação que contemplasse o currículo do Ensino Médio articulado ao trabalho produtivo. A perspectiva de formação deveria ser capaz de levar os estudantes a uma compreensão de todo o processo de produção, a fim de perceber questões como a alienação, a exploração, as relações de trabalho, contribuindo na busca de uma transformação social, superando as desigualdades sociais, tão presentes no sistema capitalista.

Esse importante debate é retomado nos anos 2000, numa proposta articulada entre trabalho, ciência e cultura. Segundo Garcia e Lima Filho (2004), busca-se nortear a constituição de uma nova política educacional. Ramos (2004) pondera, em seus estudos, que esses elementos são considerados o eixo estruturante do currículo do Ensino Médio na perspectiva da formação humana integral, colaborando para a compreensão e a transformação da realidade social.

Para que essa proposta de educação integral para o Ensino Médio se efetive, é necessário que os estudantes se apropriem dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, participando em sua formação integral. Porém, o que temos percebido, ao analisar os documentos que balizam a reforma do EM, bem como a Lei nº 13.415/2017, é a proposta de uma educação em tempo integral, com ampliação de espaço e tempo, apresentando um currículo flexível, minimizado, com foco na aprendizagem por competência, esvaziando o conhecimento para formar mão de obra para o mercado de trabalho. Impossibilita-se, assim, o estudante de problematizar a realidade; o que contribui apenas para o fortalecimento do capital, e não para o desenvolvimento de uma formação efetivamente integral do estudante.

Esse tipo de formação também implica o trabalho do professor que, diante da reorganização curricular do Ensino Médio em jornadas ampliadas e frente aos componentes curriculares totalmente alterados em relação ao currículo anterior à reforma, terá que buscar recompor sua carga horária de trabalho com os componentes curriculares possíveis, os que estiverem disponíveis e que, talvez, não tenham relação com a sua formação de base. Isso significa que a flexibilização curricular do Ensino Médio compromete e desqualifica o trabalho do professor, ao passo que também compromete a formação dos estudantes, como já afirmamos com base em Kuenzer (2017).

Acresce-se a tudo isso o fato de que no Estado do Paraná o uso de tecnologias e da implementação de uma “escola digital” transformou a sala de aula e as rotinas escolares de estudantes e professoras numa sequência de ações que visam atender aos objetivos das tarefas dispostas nas plataformas digitais. O trabalho do professor foi reduzido; até mesmo as aulas são encontradas prontas, como pode ser visto na página da Aula Paraná – Programa de Educação Integral em Tempo Integral. As aulas para o projeto de vida no Ensino Médio estão prontas. São 16 aulas na primeira série, 18 aulas na segunda série e 18 aulas na terceira série sobre preparação para o pós-médio. As aulas prontas não permitem a elaboração por parte do professor, já que já chegam demarcadas. Como desenvolver um processo educativo emancipatório, pautado numa educação efetivamente integral, quando, de fato, o projeto em curso não possibilita ao professor pensar e elaborar suas aulas, assim como não traz um conteúdo elaborado que possibilite desenvolver o saber dos estudantes? Por essa razão, concordamos com Kuenzer (2020, p. 60), que comenta sobre a inversão da proposta dual:

[...]até os primeiros anos da década de 1990, apresentava a escola média de educação geral para a burguesia e a escola profissional para os trabalhadores. E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos

da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível.

Entendemos que a reflexão da autora é imprescindível, se pretendemos traçar outro caminho para o Ensino Médio. Seguir esse caminho implica em levar os professores a refletir sobre a reforma, sobre como a reforma do Ensino Médio é mais um componente do ofensivo projeto educativo capitalista colocado em prática para minimizar a educação e a formação do estudante e desvalorizar o professor.

Considerações Finais

Iniciamos esse texto com o propósito de refletir o sentido atribuído à educação integral na atual reforma do Ensino Médio. As reflexões possibilitaram perceber que há ainda muitos desafios presentes nessa etapa educativa, dentre elas a dualidade escolar, a ampliação de oferta escolar, a busca pela formação integral, a reafirmação da importância do Ensino Médio para a formação do jovem e a ressignificação do trabalho do professor. Assim, é necessário agir em defesa desse período educativo em prol do conhecimento técnico e científico a todos os jovens estudantes de maneira igualitária, para atuar de forma crítica e romper com as desigualdades históricas que permeiam o Ensino Médio.

A reforma pela Lei nº 13.415/2017 tornou o currículo flexível, com ampliação de tempo e espaço escolar, ou seja, apresenta uma proposta de formação em tempo integral e não de formação integral, resultando em uma formação para a reprodução social e não para a emancipação. Entendemos que a lei preconiza uma formação minimizada de conhecimento em consonância com as alterações do trabalho que, como vimos, recentemente se reestrutura e descarta trabalhadores, e dos então contratados, requer-se uma qualificação geral, voltada ao fazer. Também compreendemos que a reforma do Ensino Médio, articulada às Diretrizes Curriculares de 2018, caminha na contramão do desenvolvimento de um tipo de formação integral que possibilite ao estudante conhecer o processo produtivo na sua totalidade e

desenvolver a crítica e a reflexão para atuar como sujeito transformador de sua realidade.

Portanto, defendemos uma formação integral que contemple os aspectos científicos, filosóficos, históricos, artísticos, que possibilite desenvolver todas as potencialidades dos jovens do Ensino Médio, visando a sua inserção numa sociedade justa, e não apenas os conhecimentos utilitários, que mais contribuem para o descarte do trabalhador cidadão. Nesse sentido, entendemos serem importantes os estudos sobre os descaminhos da reforma. Assim como se faz urgente e necessária a constituição de movimentos de resistência que se oponham aos encaminhamentos neoliberais, adaptativos à lógica do mercado, que anulam o conhecimento de estudantes e dos professores e impossibilitam o desenvolvimento da crítica e da reflexão, tão essenciais para a superação das desigualdades de classes historicamente construídas.

Referências

BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1759-1780 out./dez. 2019. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 28 de jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm. Acesso em: 22 ago. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. INEP. Censo Escolar. **Matrículas no tempo integral aumentam no ensino médio**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-no-tempo-integral-aumentam-no-ensino-medio>. Acesso em 22 de ago. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486656>

BRASIL. **Lei n. 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 22 de ago. 2023.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Lei nº 13.415/2017**, de 17 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. MEC. CNE. CEB. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.in.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Medida provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 de set. 2016. BRASIL. Ministério da Educação. **Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico – OCDE**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/assessoria-internacional/programas-e-acoes?id=20746>. Acesso em: 2 maio 2020.

BRASIL. **Projeto de lei nº 6.840 de 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 23 nov. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. **Cadernos ANPAE**, n.9, p-1-11, abr/maio. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf> >. Acesso em: 22 jan. 2016.

CZERNISZ, Eliane Cleide Silva As novas diretrizes para o ensino médio e os ‘antigos’ desafios escolares. Revista Roteiro. UNOESC. V. 38, n. 2, 2013, p. 257-272. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351961821003>.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. “Novo” Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. Revista Retratos da Escola. V. 16, n. 34, 2022. p. 23-38. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/44>.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, v. 6, n. 32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 783-803, jul./set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/PbZbjrWHzzQ3Yt4LBFzK6NF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Rio de Janeiro. Revista Trabalho Necessário. Ano 3, n. 3, 2005, p. 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4578/4214>.

GARCIA, Nilson Marques Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnicidade ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. **27ª Reunião ANPED**, Caxambú, 2004. Disponível em: <http://www.27reuniao.anped.org.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994.

KRAWCZYK, Nora Ruth. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 144, set./dez. 2011. p. 752-769. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação dos trabalhadores. A desqualificação do ensino médio flexível. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. 25(1), p. 57-66. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2020.v25n1/57-66/pt>. Acesso em 20 de ago. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-344, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 11 nov. 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de jul. 2023.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do ensino médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486656>

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782018000100245&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

MANCEBO, Deise. Trabalho terceirizado e Universidade Pública: uma análise a partir da UERJ. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 44, p. 159-174, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7907/3649>. Acesso em 13 de mai. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da Teoria Marxista. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: SP. Mercado das Letras, 2013.

MELO, Leticia Cavaliere Beiser; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Sentido do ensino médio para estudantes de escolas públicas estaduais. **Psicologia Escolar e Educacional**. 2019, v.23: e177542. P. 1-9. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/7Hp9kkdFqqd599fKFJCQWPq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 de jul. 2023.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confronto conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n.63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPEL, Eliana Claudia Navarro; CHILANTE, Edineia Fátima Navarro. Trabalho e Educação em documentos de políticas educacionais. Campinas, **Revista HISTED- BR on-line**. número especial, p. 65-82, ago.2010 Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639751/7316>. Acesso em 13 de maio 2021.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. **Trabalho necessário**. v.18, n. 37, set.,dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br>. Acesso em: 30 set. 2020.

PARANÁ. Aula Paraná. **Programa de Educação Integral em Tempo Integral**. Disponível em: https://www.aulaparana.pr.gov.br/programa_educacao_integral. Acesso em: 22 de ago. 2023.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486656>

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná. **Anexo Diagnóstico do Sistema de Ensino do Paraná**. Ensino Médio. 2021. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_indicadoresdiagnosticosistema_11082021.pdf.

Acesso em: 27 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Sistema Estadual de Ensino do Paraná. 2021. Disponível em:

https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em 20 de ago. 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: Frigotto, Gaudêncio; Ciavatta, Maria (Orgs.). **Ensino Médio: frigitociência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fatima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar texto para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em 13 de maio 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34. 2018.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: a construção da educação integral?** São Paulo, 2014. Tese (Doutorado).

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camillo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e271803, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 06 de jun. 2024.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644486656>

VICENTE, Vinícius Renan Rigolin; MOREIRA, Jane Alves da Silva. Políticas Educacionais para o ensino Médio Brasileiro: da ditadura civil militar à nova reforma de 2017. **Poiésis**, Tubarão/SC, v. 15, n. 28, p. 254-276, jul/dez, 2021. Universidade do Sul de Santa Catarina. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/download/10379/5978/29279>. Acesso em: 27 de jul. 2023.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)