

'Novo' Ensino Médio?

Customização neoliberal da formação integral

'New' High School?
Neoliberal customization of integral formation

¿La 'Nueva' Escuela Secundaria?
Personalización neoliberal de la educación integral

 SANDRA REGINA OLIVEIRA GARCIA *

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

 ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ**

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

 CAMILA APARECIDA PIO***

Universidade Estadual de Londrina, Londrina- PR, Brasil.

RESUMO: Este texto objetiva discutir o sentido da formação integral proposta pelo chamado 'Novo' Ensino Médio, segundo a Lei 13.415/2017. A partir da discussão bibliográfica, da análise de legislação e documentos orientadores da reforma do ensino médio, apresenta-se o percurso dessa reforma, sua concepção de formação integral e ampliação do tempo escolar; analisam-se diferentes perspectivas para a formação integral já desenvolvidas no Brasil, em comparação com a proposição da atual reforma, que entendemos estar fundamentada em intentos privatistas e de mercado opostos às concepções educacionais emancipadoras. Concluímos que a formação integral

* Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio UEL, membro da Rede EMPesquisa Nacional e coordenadora do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <sandragarcia@uel.br>.

** Doutora em Educação e professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Coordenadora do Observatório do Ensino Médio UEL, membro da Rede EMPesquisa Nacional e coordenadora do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <elianecleide@gmail.com>.

*** Doutoranda em Educação, professora colaboradora do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina e professora da rede municipal de Londrina. Membro da Rede EMPesquisa Nacional e do Grupo EMPesquisa. *E-mail:* <camilapionac@gmail.com>.

precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões – física, intelectual, social e emocional, superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional.

Palavras-chave: Ensino Médio. Formação Integral. Tempo Integral. Reforma.

ABSTRACT: This text aims to discuss the meaning of the integral formation proposed by the so-called ‘New’ High School, according to Law 13.415/2017. From a bibliographic discussion, an analysis of legislation and documents that guide the reform of high school, the trajectory of this reform, its conception of integral formation and the expansion of school time are presented. Different perspectives for integral formation already developed in Brazil are analyzed in comparison with the proposition of the current reform, which we understand to be based on privatist and market intentions opposed to emancipatory educational conceptions. We conclude that integral formation needs to enable the development of the human being in its multiple dimensions – physical, intellectual, social and emotional –, overcoming the fragmented training and the preparation of students for operational work.

Keywords: High School. Integral Formation. Full-time Education. Reform.

RESUMEN: Este texto tiene como objetivo discutir el significado de la educación integral propuesta por la llamada ‘Nueva’ Escuela Secundaria, según la Ley 13.415/2017. A partir de la discusión bibliográfica, el análisis de la legislación y documentos que orientan la reforma de la educación secundaria, se presenta la trayectoria de esta reforma, su concepción de formación integral y ampliación del tiempo escolar; se analizan diferentes perspectivas de formación integral ya desarrolladas en Brasil, en comparación con la propuesta de la actual reforma, que entendemos estar basada en intenciones privatistas y de mercado contrarias a las concepciones educativas emancipatorias. Concluimos que la formación integral necesita posibilitar el desarrollo del ser humano en sus múltiples dimensiones - física, intelectual, social y emocional, superando la formación fragmentada y la preparación de los estudiantes para el trabajo operativo.

Palabras clave: Escuela secundaria. Formación integral. Tiempo completo. Reforma.

Introdução

O ensino médio tem sido apresentado como 'novo' desde a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. No entanto, ao analisarmos as proposições contidas na referida legislação e verificarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, atualizadas na Resolução CNE/CEB 03/2018, assim como as indicações apresentadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, verificamos a permanência de características presentes em normativas aprovadas e em vigor nos anos 1990 (contexto de neoliberalismo), que reforçam a formação alinhada ao mercado, numa perspectiva adaptacionista e reprodutora das desigualdades sociais.

Tal análise foi desenvolvida por Fernanda Ribeiro de Souza (2021), ao comentar que a atual reforma é regressiva, pois retoma intentos do final do século XX, quando se verifica a expansão do desenvolvimento capitalista com a adoção de novas tecnologias, processos de reestruturação produtiva e reorganização da gestão do trabalho – aspectos que incidem nas exigências formativas feitas à educação básica. Souza (2021, p. 4) destaca as propostas duais para a formação, presentes no Brasil desde a década de 1980, tendo de um lado a

formação eficientista e imediatista e, de outro, setores sociais que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada e politécnica, que não se limite a capacitar para o trabalho, mas que também lhes possibilite entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver.

Trata-se de um contexto de disputas por um projeto formativo e societário que visa o ajustamento da sociedade e da escola às necessidades produtivas, no momento em que também se desenvolve a reforma do Estado. Dissemina-se o padrão gerencialista¹ nos setores públicos, fazendo viger a Nova Gestão Pública – NGP: orientação neoliberal, com vistas ao fomento do eficientismo e da competitividade, aspectos que vão alterar igualmente o currículo e a gestão da escola pública. Além desses aspectos, é preciso observar a importância atribuída ao desenvolvimento de competências – característica presente na década de 1990 – e aprendizagens incentivadas por organismos internacionais que, conforme mencionou Souza (2021), assumem centralidade na BNCC, erigindo o viés instrumental da formação para o mercado de trabalho.

Entendemos que as alterações curriculares na reforma do ensino médio em vigor afetam tanto a concepção orientadora da formação quanto a organização do espaço e do tempo

1 Entendemos o padrão gerencialista como expressão do tratamento dado às políticas públicas pelo Estado no neoliberalismo, direcionando-as para a privatização. Conforme mencionaram Givanildo da Silva, Alex Vieira da Silva e Inalda Maria dos Santos (2016, p. 537): “A consolidação da administração pública gerencialista foi pensada para todas as esferas da sociedade, viabilizando estratégias que levassem o Estado a ser o idealizador de políticas públicas e os setores sociais, público e privado, se responsabilizassem por sua efetivação”.

escolar. Enquanto propõe uma formação cujo viés combina com requisitos do mercado, diminui disciplinas, substituindo-as por conteúdos, e expande a jornada para o tempo integral, aumentando a permanência dos/das estudantes na escola. Tais aspectos permitem levantar questionamentos sobre como se dará a implementação do ‘Novo’ Ensino Médio — NEM.

A intenção de desenvolver esta etapa da educação em tempo integral é clara em um dos primeiros artigos da Lei nº 13.415/2017, nos quais há referência ao aumento da carga horária, entendida por seus elaboradores como educação em tempo integral, que passaria inicialmente para 1000 horas anuais e chegaria gradativamente em 1400 horas, atendendo o que determina o Decreto nº 10.656 – este regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB (BRASIL, 2021). Além da integralização do tempo, com a necessidade de se pensar a organização curricular para adequação de tempo e espaço escolar, há também a proposta de formação integral, que se relaciona com os pressupostos orientadores da formação dos/as estudantes.

As questões pontuadas indicam a necessidade de análises sobre o sentido da formação integral proposta no denominado ‘Novo’ Ensino Médio, que traz consigo indícios de outros projetos da educação brasileira que possibilitam questionar o sentido da novidade da proposição de formação integral, com valorização de projeto de vida e adaptação ao mercado, reforçando o desenvolvimento de competências e o empreendedorismo. Por essa razão, temos como objetivo discutir o sentido desta formação integral no ‘Novo’ Ensino Médio. As reflexões são desenvolvidas mediante discussão bibliográfica e análise da legislação que dá suporte ao ensino médio. Trata-se de uma reflexão importante por considerarmos que a compreensão sobre o sentido da formação integral no ensino médio possibilita avaliar e traçar outras perspectivas para essa etapa formativa tão importante aos/às jovens brasileiros/as.

Inicialmente, analisamos neste texto o percurso da reforma que defende a formação integral. Na sequência, desenvolvemos uma breve retrospectiva de propostas para a formação integral desenvolvidas no Brasil. Entendemos que esse percurso possibilita, ao menos minimamente, compreender suas proposições e seus fundamentos. Por fim, fazemos algumas indicações sobre o ensino médio como espaço educativo imprescindível para a juventude brasileira; trata-se de numa reflexão com base no conhecimento científico, necessária aos/às pesquisadores/as do processo reformista para a avaliação das proposições e do desenvolvimento dessa reforma no atual momento histórico.

O percurso da reforma e as defesas da formação integral no atual ensino médio

A reforma do ensino médio foi inicialmente (im)posta pela Medida Provisória nº 746, em 2016. Tratava-se de um encaminhamento intensamente problematizado por

pesquisadores/as brasileiros/as, face ao descompasso de uma sociedade que supúnhamos ser democrática. A reforma se firmou efetivamente com a Lei nº 13.415/2017, que alterou não apenas a organização curricular do ensino médio, como também o seu sentido. A partir de itinerários formativos, com forte apoio no projeto de vida a ser desenvolvido pelo/a estudante com o apoio pedagógico e a ênfase no itinerário profissionalizante, o ensino médio mostrou-se com cara de 'novo', mas com as vestes antigas do empreendedorismo vigentes desde a década de 1990. Foram revigorados modelos antigos, promovendo uma espécie de customização neoliberal da formação integral dos/as estudantes.

Além desses aspectos, é importante registrar o forte empenho para desenvolver o ensino médio em tempo integral, assunto anterior à concretização da reforma pela Lei nº 13.415/2017, já que em novembro de 2016, o Ministério da Educação — MEC, através da Portaria nº 1145, informou que financiaria 572 escolas de tempo integral. Posteriormente, a Portaria nº 727 de 13/06/2017 — que instituiu o Programa de Fomento à implantação de Escolas de Tempo Integral — deixou a cargo das Secretarias de Estado da Educação a adesão ao Programa e a diversificação do currículo, ou seja, um ensaio para a implantação do NEM e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio — BNCCEM.

Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio (BRASIL, 2017, p. 353).

Há que se destacar que a proposição de um ensino médio com a integralização do tempo de permanência escolar já era uma política em curso. Nesse sentido, a proposta de educação em tempo integral fora contemplada na meta 06 do Plano Nacional de Educação — PNE, Lei nº 13.005/2014, com vigência de 2014 a 2024. É importante lembrar que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, criado em 2013 pelo MEC com a participação do Conselho de Secretários Estaduais de Educação — CONSED, previa no Programa Ensino Médio Inovador — PROEMI, o redesenho curricular e a expansão do tempo para 1000 horas anuais. O PROEMI não se limitava à ampliação de carga horária, indicando ter sido assim definida para que o currículo fosse reorganizado pelas próprias escolas a partir das DCNEM, na Resolução CEB/CNE nº 02/2012 — ou seja, a formação humana na sua integralidade.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio propôs um conjunto de ações articuladas, dentre elas o currículo e a formação continuada de professores/as e equipes pedagógicas. Seu conceito de educação integral deixa clara a diferença em relação ao conceito da atual reforma.

Esta Educação Integral a qual nos referimos compreende o desenvolvimento de todas as dimensões (omnilateral) do ser humano, sendo ele o sujeito e não o mercado ou a produção a referência do processo educativo. Educação básica integral pública, universal, gratuita e unitária que implica na garantia das condições de acesso e

permanência a um ensino de qualidade realizado como direito dos estudantes à aprendizagem e ao desenvolvimento. Ou seja, uma formação que proporcione ao sujeito o acesso às bases científicas dos diferentes campos do conhecimento, tanto os das ciências da natureza como aqueles que permitem apreender a dinâmica das relações sociais em suas determinações e construção histórica, além da oportunidade de apropriar-se das diferentes formas de linguagens como ferramentas de expressão e comunicação para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual como condição de compreender a sociedade em que vive para atuar coletivamente na defesa dos direitos. Integrada no sentido de superação da fragmentação e do pragmatismo e da antinomia entre a formação geral e específica, humanista e técnica, política e técnica, deve constituir-se em formação que se realiza a partir de uma concepção de ciências e conhecimento em que a particularidade e a singularidade se articulam dentro de uma totalidade e universalidade historicamente construídas. Neste sentido, a ciência, o trabalho, a tecnologia e a cultura como dimensões estruturantes do ensino médio, deverão possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos a partir da compreensão da historicidade e do caráter dialético do conhecimento (BRASIL, 2013a, p. 4).

Em direção contrária à proposição acima, no mesmo ano de 2013, o Projeto de Lei nº 6.840 foi apresentado por uma comissão de deputados/as federais, trazendo indícios de que dele partiu a proposta de reforma do ensino médio. No PL se verifica a visão de que o ensino médio é ultrapassado, conteudista, que requer ser mais atrativo, ou seja, seria desprovido de qualidade e precisaria ser redimensionado. Além disso, seria necessária outra organização curricular, com distinto foco formativo que priorizasse o desenvolvimento de competências, de outros conteúdos e em tempo integral. Para a profissionalização, são mencionadas parcerias com o setor produtivo. O projeto adota uma perspectiva comparativa:

Para que se possam desenvolver adequadamente as possibilidades formativas no ensino médio, é necessário que se amplie a permanência do aluno na escola, a exemplo dos países que se destacam nesse nível de ensino. Se o Brasil deseja alcançar um lugar de destaque no ensino médio, urge a adoção imediata da jornada em tempo integral no ensino médio como um todo. Optamos por adotar a jornada em tempo integral estabelecida pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que é de, no mínimo, sete horas diárias (art. 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007), com a possibilidade de extensão dessa jornada a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 2013b, p. 09).

Na avaliação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (fruto da resistência de educadores/as e pesquisadores/as em defesa desta etapa da educação), o PL foi alterado e retomado de acordo com as pressões do empresariado, sobretudo a partir do golpe de 2016. Assim, a aprovação da reforma do ensino médio, segundo Karen Silva e Aldimara Boutin (2018), teve como uma das características marcantes o uso da expressão ‘formação integral e integrada’, mas sua centralidade está na ampliação do tempo de permanência na escola.

o foco está muito mais no tempo ampliado do que na formação integral do ser humano. Deste modo, a formação integral e integrada parece estar em segundo plano, uma vez que não é o tempo ampliado que está em prol da educação integral, mas ao contrário, a educação dita integral parece ser uma manobra pra contemplar o tempo ampliado (SILVA & BOUTIN, 2018, p. 525).

Ao analisar a reforma do ensino médio, especificamente a proposta de formação integral, Jamerson Silva (2021, p. 101) afirma que na “na contramão da promessa de uma educação integral, o que se tem é uma ampliação da jornada associada ao aligeiramento, à superficialidade e à simplificação no trato com o conhecimento”. Tais aspectos também podem ser observados na legislação da reforma que, embora busque argumentar sobre a formação integral do/a jovem, legitima os aspectos abordados por Silva (2021) e Silva e Boutin (2018) relativos à preocupação com a ampliação do tempo escolar a partir de propostas de formação com bases neoliberais.

Na Lei nº 13.415/17, artigo 3º § 7, consta que “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017). Percebemos aqui a inserção do projeto de vida como elemento da formação integral. Essas indicações permanecem na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio — DCNEM, no Parecer nº 03/2018 e na Resolução nº 03/2018. Nesta última, em seu artigo 6º, a formação integral é descrita como: “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). Verifica-se novamente o apelo e o reforço ao projeto de vida, que entendemos surgir como ponto central da mudança anunciada, pelo qual o/a jovem passaria a ser o/a protagonista do seu futuro.

Entendemos que a valorização do projeto de vida e do protagonismo do/da estudante revigora expectativas de que os indivíduos podem traçar seus projetos pessoais e também serem responsabilizados pelos possíveis fracassos e erros decorrentes. Esse encaminhamento combina com o cenário neoliberal que possibilita engendrar a atual proposta formativa, com uma responsabilização individual a tirar de cena a discussão sobre a falta de postos de trabalho, a ausência de políticas públicas e a ausência do Estado no enfrentamento dos problemas sociais. Tal encaminhamento que dá visibilidade ao projeto de vida reforça, nas circunstâncias norteadas pela ideologia neoliberal, um tipo de escola que forma para o mercado. Ela traz como centralidade o desenvolvimento de competências requeridas pelo mundo produtivo para o empreendedorismo; de certa forma, isso nos remete às propostas contidas no Decreto nº 2208/97, que direcionava a formação para o mercado. Deixa-se de valorizar a formação omnilateral, fundamentada numa educação integral para a compreensão do mundo, do papel da humanidade, das

questões sociais e da necessidade da busca coletiva de condições mais justas e dignas de vida, assim como o entendimento quanto ao papel do poder público e sua responsabilidade em gerir as políticas públicas como prioritárias.

Assim, compreender o sentido da formação integral e conhecer experiências já encaminhadas no Brasil são passos necessários para a avaliação da atual proposta feita para o ensino médio.

Perspectivas da formação integral no Brasil

Os argumentos iniciais mostram que há interesse na formação integral no ensino médio, manifestado em sua divulgação ampla. A reforma é entendida como ampliação da jornada e aumento do tempo de permanência escolar pelos/as estudantes, visando o atendimento de um ponto central, que entendemos ser uma formação adaptável às exigências do mercado e de uma sociedade que deixa poucas perspectivas à juventude. As ideias que alicerçam as alterações propostas para o atual ensino médio são provenientes do pensamento que direciona a escola pública para a formação conformada com os interesses do mercado. Entendemos que nesse processo foram desconsiderados debates históricos importantes, desenvolvidos por pesquisadores/as e autores/as renomados/as, que já discutiam o sentido da formação integral em tempo integral. Cabe, nos limites deste texto, uma referência a essa contribuição, numa análise que entendemos poder contribuir para a explicitação das diferenças entre as propostas anteriores e o direcionamento da atual reforma.

Entre as experiências desenvolvidas no Brasil, a perspectiva de Anísio Teixeira merece destaque. Para entendê-la, é preciso retomar o pensamento educacional da década de 1930, momento em que o educador baiano vislumbrava a escola como espaço para a participação de seus membros. Para Ana Maria Cavalieri (2010, p. 257), Anísio Teixeira visava a ampliação da função da escola, para que se constituísse num espaço de desenvolvimento da cidadania, para a vivência da cultura e a preparação para o trabalho. A Educação deveria, assim, alcançar “a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente, e democratizador da vida brasileira, e somente poderia se realizar, pela educação primária integral”.

É importante perceber que, para Anísio Teixeira (1969, p. 319), a preocupação com a escola efetivamente pública exigia também um Estado democrático:

nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial quanto o da Educação. As escolas deverão ser, assim, organizações locais, administradas por conselhos leigos e locais, com o máximo de proximidade das instituições que venham a dirigir e com o máximo de autonomia que lhes for possível dar. Essa relativa independência local torná-las, tanto quanto possível, representativas do meio local e idêneas aos aspectos impessoais das grandes organizações centrais. Serão públicas, mas nem por isto perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e multiplicidade dos órgãos locais de controle.

Ele também comentou a desigualdade das escolas e a necessidade de democratizá-las, tornando-as aptas ao atendimento dos/das alunos/as. Naquele momento – décadas de 1920 e 1930 – entendia que, para democratizar a escola pública, fazia-se necessário analisar a metodologia, os programas e o trabalho do/a professor/a. Teixeira (2007, p. 164) explicou:

Quando, na década de 1920 a 1930, teve início a chamada democratização da escola primária, devia-se cuidar, não de reduzir o currículo e a duração da escola, mas de adaptá-la à educação para todos os alunos em idade escolar. Para tal seria indispensável: 1) manter e não reduzir o número de séries escolares; 2) prolongar e não reduzir o dia letivo; 3) enriquecer o programa, com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; 4) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola.

A escola deveria oferecer aos/as estudantes “oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 2007, p. 164-5). Como exemplo, foi a partir dessa perspectiva educacional e de escola que se projetou na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, com o objetivo de oferecer experiências de vida às crianças.

Desta breve exposição de ideias de Anísio Teixeira, verifica-se que a defesa de uma educação que possibilita a formação integral se distancia da apresentada no atual contexto, no qual se busca uma total adequação da escola, de estudantes e das atividades aos desígnios do mercado. Outro aspecto a se observar é que as propostas de Teixeira visavam o desenvolvimento da cidadania numa sociedade democrática, indicando o conteúdo político que embasava suas proposições, nas quais a escola pública tinha um fundamento que lhe possibilitaria cumprir um papel de transformação da sociedade. Para tanto, é fundamental que a escola pública tenha um currículo enriquecido, ao contrário das reduções com as quais nos deparamos na reforma atual, em que a formação dos/das jovens é minimizada numa escola formatada por interesses de mercado, cujos itinerários formativos nem sempre serão oferecidos – o que esgarça a concretização de uma escola efetivamente democrática.

A partir da experiência de Anísio Teixeira – que segundo Clarice Nunes (2009, p. 130) serviu de “âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar” –, tivemos ao longo dos anos 1980 e 1990 a criação de diversas instituições e programas de formação integral que pouco ou em quase nada se aproximam de sua proposta: os Centros Integrados de Ensino Público – CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro durante os governos de Leonel Brizola; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC/SP, desenvolvido no estado de São Paulo entre 1986 a 1993; o Centro Integrado de Atenção à Criança – CIAC/BR, instituído no governo Collor em 1991 e reorganizado em 1992, no governo Itamar Franco, como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC.

Na primeira década do século XXI outras experiências foram desenvolvidas em estados brasileiros. Entre elas, destacamos a política de educação integral desenvolvida no estado de Pernambuco no governo Eduardo Campos, em 2008. Tratou-se de uma ação alinhada, segundo Paulo Dutra (2014, p. 43), à proposta de governo para a reestruturação e a melhoria do ensino médio. O objetivo dessa política era ‘integrar o ensino médio à Educação Profissional’, uma ação importante para o ‘trabalho digno e o desenvolvimento sustentável’. Também de acordo com Dutra (2014, p. 46), a proposta se fundamentou na perspectiva de *Educação Interdimensional* e se associou “a algumas premissas do referencial teórico da Tecnologia empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados — TEAR, que aborda o planejamento estratégico aplicado às escolas que compõem o Programa Educação Integral”. Tal opção foi inspirada nas ‘concepções filosóficas da Tecnologia Empresarial Odebrecht — TEO’, assim como ‘nos quatro pilares da Educação ou aprendizagens [...] de Jacques Delors’. Essa experiência também teve grande influência do Instituto Co-Responsabilidade pela Educação – instituição privada sem fins lucrativos, cuja missão é mobilizar a sociedade e a classe empresarial para produzir soluções educacionais inovadoras – que, em 2008, antes mesmo da reforma do ensino médio, disseminou em Pernambuco e outros estados um modelo de educação integral, em tempo integral, em que:

O conceito de educação integral é materializado pela presença de professores e alunos em horário integral (das 7h30 às 17 horas) no Centro, bem como pelo Projeto de Vida de cada aluno e pela ênfase no protagonismo e empreendedorismo. O tempo integral permite uma forte participação dos professores, alunos e da comunidade no cotidiano do Centro e em instâncias próprias de decisão. Além disso, o Centro caracteriza-se por sua abertura à experimentação, a mudanças e pela difusão de inovações à comunidade e a outras escolas da rede (MAGALHÃES, 2008, p.22).

A experiência pernambucana traz uma fundamentação similar à proposição formativa para o ensino médio da atual reforma. A análise possibilita inferir que a formação para competências, assim como a interlocução com o mundo empresarial, são características presentes nas proposições formativas do atual ensino médio.

Uma experiência que se destaca por outra perspectiva teórica foi desenvolvida no Rio Grande do Sul, entre 2011-2014, no governo de Tarso Genro. Teve como ponto de partida o Parecer nº 05/2011 do CNE – o documento orientador do ProEMI – e o decreto nº 5.154/2004. No documento orientador da *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (2011), verificamos a centralidade do trabalho como princípio educativo.

Tomar o trabalho, assim concebido, como princípio educativo, implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 13).

José Cloves de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (2013, p. 26), ao contextualizarem a reestruturação do ensino médio gaúcho, reforçam que essa etapa formativa tem sido foco constante de “discussões, reflexões e problematização no âmbito da mídia, dos círculos acadêmicos, das organizações econômicas e em diversos espaços da sociedade”. Os autores consideram que há problemas com a identidade e a evasão no ensino médio. Apontam a necessidade de constituição de políticas para atender a demanda referente à etapa educativa, a construção de um ensino médio e uma escola que atendam à expectativa dos/das estudantes, com um modelo curricular que não se baseie na fragmentação, na homogeneização, no ajustamento e na conformação de destinos sociais – aspectos que têm caracterizado o ensino médio no Brasil. Para eles, a escola:

não produz mercadorias, como querem fazer pensar os fundamentalistas do mercado, no desejo de imprimir nela uma forma de metabolismo para a coisificação, na produção de respostas frágeis socialmente, inventariadas nos princípios do produtivismo e do economicismo, traduzidos *ipsis litteris* ao campo educacional. A escola lida, isto sim, com a formação humana essencialmente. Essa não pode ser medida de forma isolada por índices e estatísticas, reduzida a números. A escola deveria trabalhar para estimular a infinita capacidade criativa do ser humano, a potencialização da prática diária de vida no enfrentamento das situações-problema, na superação dos desafios de ser e estar no mundo e na relação com a natureza social e física (AZEVEDO & REIS, 2013, p.31).

Os autores indicam que as bases teóricas se desenvolvem interdisciplinarmente, em articulação com o trabalho pedagógico e as grandes áreas do conhecimento, além de valorizarem a:

relação teoria e prática, parte e todo, na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnicidade como princípio estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO & REIS, 2013, p. 35).

Ainda nesse aspecto, esclarecem que:

A formação politécnica é de caráter científico-tecnológico e sócio-histórico, pois parte do contexto social e cultural dos alunos, na integração de todos os conteúdos, no diálogo entre os campos de saber aparentemente não aproximáveis no entendimento positivista do currículo (AZEVEDO & REIS, 2013, p. 39).

Compreendemos que os autores afirmam a necessidade de se reorganizar o ensino médio a partir de novas bases epistemológicas que superem a fragmentação e a falta de sentido relacionadas ao mundo do trabalho. Demarcam a perspectiva politécnica para a formação dos/das estudantes e, assim, explicitam os pressupostos teóricos da política desenvolvida.

O Parecer nº 5/2011 do CNE/CEB – que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio –, ponto de partida da proposta gaúcha, considera:

A unidade entre pensamento e ação está na base da capacidade humana de produzir sua existência. É na atividade orientada pela mediação entre pensamento e ação que se produzem as mais diversas práticas que compõem a produção de nossa vida material e imaterial: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico cultural (BRASIL, 2011, p.20).

Entendemos que a experiência do Rio Grande do Sul buscou seus pressupostos em Antonio Gramsci e Dermeval Saviani, aspectos que consideramos constar também nas Diretrizes de 2011, especificamente na defesa da educação escolar integrada às dimensões da ciência, da cultura e das tecnologias, bem como à politecnia. Esta, segundo Dermeval Saviani (1989, p.17) “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Assim, aponta-se na *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014* (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14) que o ensino médio politécnico “embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade”. É definido um sentido para o currículo, distinto daquele proposto pela reforma atual, conforme podemos verificar na proposta pedagógica:

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14-15).

Percebe-se que as perspectivas e defesas da formação integral e da formação em tempo integral não são descoladas de um projeto de sociedade. Tais perspectivas são engendradas no do processo de disputa entre projetos societários distintos. Embora as experiências citadas se utilizem de termos e denominações próximas ou idênticas, elas são carregadas de intencionalidades diferentes, cuja compreensão é fundamental para a análise do que realmente vem sendo proposto. Na experiência pernambucana, menciona-se a educação integral; já na experiência gaúcha, faz-se referência ao ensino médio

politécnico enquanto condição para a formação integral do/da educando/a. Na atual legislação sobre o ensino médio, verifica-se a referência à formação integral, e é somente na BNCC que se faz referência à formação integral e à educação integral.

Os equívocos da utilização conceitual, assim como a polissemia destes, fazem diferença na definição das propostas formativas. Para Acácia Kuenzer (2017, p. 342), há uma confusão semântica instalada pela reforma, propositalmente advinda do discurso da pedagogia da acumulação flexível. De acordo com Sandra Garcia *et al.* (2021, p. 25), essa 'confusão semântica é intencional', e o que se busca é "enlear os leitores para que haja identificação com o texto, passando a impressão de que nada mudou, assim, numa adesão consentida ao que está sendo proposto".

É preciso verificar que os ideais neoliberais estão presentes e orientam as atuais propostas de uma escola como espaço de desenvolvimento do capital humano. Isto fica muito claro a partir das orientações dos organismos internacionais nas últimas décadas, como também nas condicionalidades postas para a concretização dos empréstimos, a exemplo do que foi explicado por Márcia Fornari e Roberto Antônio Deitos (2021, p. 234), como "a incorporação das recomendações e orientações de organismos multilaterais nas políticas educacionais têm tornado a educação um componente chave para o processo de controle social e ideológico e funcional aos interesses hegemônicos do capital".

Essa análise nos guia para a necessidade de aprofundar as reflexões sobre a atual reforma e possibilita novos estudos, a fim de ampliar o conhecimento sobre os seus pressupostos.

Considerações finais

Conforme evidenciado no decorrer deste texto, a formação integral é uma discussão que perpassa o desenvolvimento de experiências das mais diversas tendências político-ideológicas. Algumas concorrem para a emancipação humana, outras, para o aprofundamento dos ideários neoliberais, como a proposta de formação integral presente nos documentos e na legislação do 'Novo' Ensino Médio. Customizando-se um discurso e uma proposta aparentemente inovadora, incluindo oferta de itinerários formativos, ênfase no projeto de vida do/a educando/a e no empreendedorismo, retomam-se e reforçam-se os ideários dos anos 1990, revigora-se a formação neoliberal alinhada ao mercado, que legitima a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do modo de produção vigente.

Na contramão do sentido customizado da formação integral no 'Novo' Ensino Médio, a formação integral dos/das jovens brasileiros/as à qual almejamos deve perpassar pela possibilidade de transformação da sociedade capitalista. Para tal, a formação integral, na perspectiva omnilateral, precisa viabilizar o desenvolvimento do ser humano em

suas múltiplas dimensões (física, intelectual, social e emocional), superando a formação fragmentada e a preparação dos/das educandos/as para o trabalho operacional. Como formação humana, o que se defende é a “formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas” (CIAVATTA, 2005, p. 85), e não a formação desagregada, utilitarista e de responsabilização do/a educando/a pelo seu sucesso ou fracasso, que desconsidera a conjuntura política, social e econômica nas quais as relações são materializadas.

O percurso para tal projeto educativo exige uma atenta revisão das escolas, de educadores/as, pesquisadores/as e das instituições formativas. É necessária uma reflexão constante do que vem sendo proposto, dos pressupostos que lhes dão sustentação e de como vêm sendo concretizados na atual reforma. A tarefa não é fácil, uma vez que a tal reforma não afeta apenas a organização curricular do ensino médio, mas também toda a Educação como parte de um projeto societário mais amplo, no qual se optou pelo lucro. Decifrar o sentido que assume a formação integral no ensino médio exige a compreensão de que a educação pública de qualidade efetiva é um projeto da classe trabalhadora a ser defendido e definido por ela, e não pelo empresariado que apresenta a cantilena da customização.

Recebido em: 11/03/2022; Aprovado em: 19/04/2022.

Referências

AZEVEDO, José Cloves de & REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Cloves de & REIS, Jonas Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 25-48.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 05/2011*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Brasília, 2011. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=curriculo>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, 2013a. Disponível em: <https://pactoensinomedio.mec.gov.br/imagens/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf,2023>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 6.840/2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... Brasília, 2013b.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... D.O.U. de 17/02/2017, p. 1. Brasília, 2017.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. Decreto nº10.656, de 22 de março de 2021. Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2021. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%2010.656-2021?> Acesso:15 jan.2022.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Galdêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-103.

DUTRA, Paulo. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o ensino médio*. Recife: Editora UFPE, 2014.

FORNARI, Márcia & DEITOS, Roberto Antônio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 39, mai./ago. 2021, p. 188-210. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. *et al.* Proposta do referencial curricular para o Novo Ensino Médio paranaense: apontamentos para o debate. In: APP-SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. *Novo Ensino Médio no Paraná: precarização, reducionismo e empobrecimento curricular na formação das juventudes*. APP Sindicato: Curitiba, 2021.

KUENZER, Acácia. Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, abr./jun., 2017, p.331-354. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 21 dez. 2021.

MAGALHÃES, Marcos. *A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova*. São Paulo: Albatroz/Loqüi, 2008.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Aberto: Educação integral e tempo integral*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-34, ago. 2009.

RIO GRANDE DO SUL. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao Ensino Médio- 2011-2014*. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fiocruz/ Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SILVA, Givanildo; SILVA, Alex Vieira & SANTOS, Inalda Maria. Concepções de Gestão Escolar pós-LDB: o gerencialismo e a gestão democrática. Brasília. *Retratos da Escola*, v. 10, n. 19, p. 533-49, jul./dez, 2016. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/673/701/2232>> Acesso em: abr. de 2022.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da. Reforma do Ensino Médio em Pernambuco: a nova face da modernização-conservadora neoliberal. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 39, p. 82-105, mai./ago. 2021.

SILVA, Karen Cristina & BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-34, jul./set. 2018.

SOUZA, Fernanda. Ribeiro. O Novo Ensino Médio: a disputa em torno de um velho projeto formativo. *Revista Internacional Educom*. Sergipe, v. 2, n. 1, jan-abr. 2021. Disponível em: <<https://grupoeducon.com/revista/index.php/revista/article/view/1233>>. Acesso em: 18 jan. de 2022.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.