



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EDMÉIA MARIA DE LIMA

**AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
CONTRADIÇÕES, LIMITES E RESISTÊNCIAS**

**Londrina, PR
2021**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2021

EDMÉIA MARIA DE LIMA

**AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
CONTRADIÇÕES, LIMITES E RESISTÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

- L732 Lima, Edméia Maria.
As intencionalidades da educação integral na reforma do ensino médio :
contradições, limites e resistências / Edméia Maria Lima. - Londrina, 2021.
148 f. : il.
- Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2021.
Inclui bibliografia.
1. Ensino médio - Tese. 2. Educação integral - Tese. 3. Neoliberalismo - Tese.
4. Políticas educacionais - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

EDMÉIA MARIA DE LIMA

**AS INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA
REFORMA DO ENSINO MÉDIO:
CONTRADIÇÕES, LIMITES E RESISTÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Eliane Cleide da Silva Czernisz
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
UNESC – Criciúma - SC

Profª. Drª. Maria José Ferreira Ruiz
Uel – Londrina – PR

Profª. Drª. Sandra Regina de Oliveira Garcia
Uel – Londrina – PR

Londrina, 25 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a minha família linda, em
especial a minha mãe Luzia,
por todo amor e apoio.

AGRADECIMENTOS

Ao bom Deus, por todos os dias renovar as minhas forças, principalmente nesse período de pandemia de coronavírus (COVID-19) que assola o Brasil.

À professora Dr^a Eliane Cleide pela competente orientação, dedicação e amizade.

Aos professores, membros da banca examinadora pelas valiosas contribuições, Professor Dr. Rafael Rodrigo Mueller, Professora Dr^a Maria José Ferreira Ruiz e Professora Dr^a Sandra Regina de Oliveira Garcia.

À minha família linda, especialmente a minha mãe Luzia Jacinta de Lima, pelo apoio incondicional.

Aos amigos, pelo incentivo constante.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação.

Ao professor Tony Honorato, pelas indicações de materiais de referências.

Aos colegas e amigos do Programa, em especial Ingrid Selegrin, Camila Pio e Antonio Dju.

Ao grupo de Pesquisa Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação pelos estudos, discussões e contribuições para a pesquisa.

Ao Observatório do Ensino Médio UEL/UEM/UNESPAR/IFPR, vinculado ao projeto nacional EMpesquisa, pelas discussões, reflexões e contribuições para o estudo.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

(Karl Marx)

LIMA, Edméia Maria. **As intencionalidades da educação integral na reforma do ensino médio**: contradições, limites e resistências. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

RESUMO

Esta pesquisa trata do sentido atribuído à educação integral na reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017. Está vinculada ao Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação que tem a Educação Escolar como Área de Concentração e se desenvolve a partir do método materialista histórico dialético. O estudo tem como objetivo geral: analisar os interesses norteadores e o sentido atribuído à Educação Integral na reforma do Ensino Médio, a partir da proposta de educação integral, da análise da legislação e de documentos da reforma, a fim de verificar o que, de fato, se propõe para essa etapa educativa. E como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento histórico do Ensino Médio; refletir sobre a proposta de educação integral para o Ensino Médio; discutir o desenvolvimento do neoliberalismo e a sua influência na reforma do Ensino Médio; apresentar o processo que culminou na aprovação da Lei nº 13.415/2017, bem como analisar a proposta para formação integral contida na legislação e nos documentos da reforma. A pesquisa tem como problema: Quais são os interesses norteadores da proposta do Ensino Médio em tempo integral na atual reforma? Qual é a dimensão da formação integral proposta? O que se propõe com esse formato de Ensino Médio? A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e análise de documentos. Como resultado da pesquisa, destacamos que o sentido atribuído à educação integral na reforma do Ensino Médio está atrelado a um projeto de educação voltado aos interesses da classe dominante, que mantém constantes disputas pelo poder hegemônico e reprodução social, resultando em perdas para a formação do estudante, com proposta de formação fragmentada, caminhando na contramão do desenvolvimento da formação integral dos estudantes da última etapa da educação básica.

Palavras-chaves: Ensino médio. Educação integral. Neoliberalismo. Políticas educacionais.

LIMA, Edméia Maria. **The intentionalities of integral education in secondary school reform: contradictions, limits, and resistance.** 2021. 148 p. Dissertation (Master's in education). Londrina State University, Londrina, 2021.

ABSTRACT

This study deals with the meaning attributed to integral education in secondary school reform through Law n. 13.415/2017. It is linked to the Educational Policies Centre of the Graduate Program in Education that has School Education as an Area of Concentration and it is developed under the dialectical historical materialist method. The study has as a general objective: analysing the guiding interests and the meaning attributed to Integral Education in secondary school reform, based on the proposal of integral education, on the analysis of legislation and documents of the reform, in order to verify what is actually proposed for this educational stage. And as specific objectives: understanding the historical development of Secondary School; reflecting on the proposal of integral education for Secondary School; discussing the development of neoliberalism and its influence in the reform of Secondary School; presenting the process ended at the approval of Law n. 13.415/2017, as well as analysing the proposal for integral formation contained in reform's legislation and documents. The research has the following problem: What are the guiding interests of the secondary school full time proposal in the current reform? What is the dimension of the proposed integral formation? What is proposed with this Secondary School format? The methodology used is the bibliographic research and document analysis. As a result of the research, we emphasize that the meaning attributed to integral education in the reform of secondary school is attached to an education project aimed at the interests of the dominant class, which maintains constant disputes for hegemonic power and social reproduction, ending at losses in students' formation, with a fragmented formation proposal, going against the development of the students integral formation in the last stage of basic education.

Keywords: Secondary school. Integral education. Neoliberalism. Educational policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Documentos analisados na pesquisa

Quadro 2 Etapas de ensino mantidas na Lei nº 4.024/1961

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos, Educação e Sociedade
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPIs	Centros de Ensino em Período Integral
CETI	Centro de Educação em Tempo Integral
CF	Constituição Federal
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional Científica e Tecnológica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EREMs	Escolas de Referência em Ensino Médio

EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
FUNCART	Fundação Cultura Artística de Londrina
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFETs	Institutos Federais de Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEM	Observatório do Ensino Médio
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSL	Partido Social Liberal
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico
SESC	Serviço Social do Comércio
TPE	Todos pela Educação
TWI	Training Within Industry
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1930 ATÉ A ATUALIDADE	30
1.1 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÕES NA DÉCADA DE 1930	30
1.2 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1940.....	35
1.3 A LDBEN Nº 4.024/1961	38
1.4 O REGIME MILITAR E A LEI Nº 5.692/1971	40
1.5 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EDUCAÇÃO	43
CAPÍTULO 2 - OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	53
2.1 DEBATES ACERCA DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	54
2.2 A DEFESA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL	58
CAPÍTULO 3 - NEOLIBERALISMO E A LEI Nº 13.415/2017	67
3.1 A DISSEMINAÇÃO DO NEOLIBERALISMO.....	67
3.2 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL	74
3.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	84
CAPÍTULO 4 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	97
4.1 ANTECEDENTES DA REFORMA - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012.....	99
4.2 O PROJETO DE LEI (PL) Nº 6.840/2013.....	101
4.3 A MEDIDA PROVISÓRIA (MP) Nº 746/2016.....	103
4.4 A LEI Nº 13.415/2017	104
4.5 A BNCC NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	113
4.6 DCNEM/2018 - PARECER CNE/CEB Nº 3/2018 E RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3/2018.....	116
4.7 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO	123
CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	129

APÊNDICES	147
APÊNDICE 1 - Quadro com as produções das temáticas no Ensino Médio.....	148

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a proposta de educação integral na reforma do Ensino Médio no Brasil tem se acirrado nos últimos anos principalmente pela implantação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016), depois convertida em Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), instituída como política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral¹, alterando as bases que norteiam o Ensino Médio no Brasil.

Importante esclarecer que, de acordo com nosso entendimento, a educação integral é a formação do sujeito de maneira completa, na sua totalidade. Diferentemente dessa concepção de educação, o que vem sendo proposto na atual reforma do Ensino Médio é a educação em tempo integral, ou seja, a extensão do tempo diário das atividades realizadas nas escolas, “[...] refere-se basicamente à ideia de uma educação sendo oferecida em um período maior de tempo que as quatro horas atualmente ofertadas pela grande maioria das instituições escolares” (VETORAZZI, 2011, p. 5).

No debate, a questão ora tem sido comentada como foco na organização curricular, ora na organização da jornada, ora nos conteúdos que devem ser ofertados. Esses elementos nos levam a afirmar que há grande interesse na formação do Ensino Médio, porque nela está implicada a formação do homem, cidadão e trabalhador que atuará na sociedade atual. Essa ênfase assume ainda mais importância quando consideramos que é na escola de educação básica que são formados os trabalhadores de que o sistema econômico necessita.

Cumpramos ressaltar que se a formação escolar é desenvolvida com base em uma nova orientação curricular é porque é fruto de uma política educacional fortemente intencionada por um projeto de sociedade. Nesse sentido, com o intuito de compreender os direcionamentos da educação integral proposta para o Ensino Médio, faz-se necessário tomar a política educacional como foco de análise. “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação” (SAVIANI, 2008, p. 7).

O interesse pelo tema se deu a partir dos estudos realizados na graduação, que deu origem ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Ampliação de

¹ Na Lei nº 13.415/2017 é utilizado o termo ensino médio em tempo integral.

jornada escolar: o Programa Mais Educação no Município de Londrina/PR” (LIMA, 2017) e também durante as discussões realizadas no projeto de pesquisa sobre a ampliação de jornada escolar, do qual a pesquisadora participou como colaboradora, do ano 2016 até 2018. Este interesse também teve origem na experiência profissional da pesquisadora com monitoria de dança, realizada por meio do Projeto Iniciação à Dança desenvolvido pela Fundação Cultura Artística de Londrina (FUNCART), em convênio com a Secretaria de Cultura/Prefeitura Municipal de Londrina, a partir do ano 2014 até a presente data.

O projeto de dança, desenvolvido em uma escola da rede municipal de educação de Londrina/PR, localizada na periferia da cidade, na região oeste, proporcionou uma experiência no Programa Mais Educação² (PME), pois as aulas são ministradas para alunos participantes do PME. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio veio aguçar o interesse em aprofundar como a educação integral está proposta na Lei e de que forma ela tem sido compreendida no debate sobre o assunto no Ensino Médio. Assim, é importante discutir esse assunto num país em que o Ensino Médio é fundamental para a formação acadêmica de jovens brasileiros para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Em nossos estudos, percebemos que as pesquisas dos autores: Moura e Lima Filho (2017), Ferretti (2018), Lima e Maciel (2018), entre outras, têm contribuído no sentido de ampliar o debate sobre a reforma do Ensino Médio no âmbito das políticas educacionais. Dessa forma, as discussões sobre a política do Ensino Médio contribuem para pensar a reforma, em específico, as questões apontadas pela Lei nº 13.415/2017.

Tanto as alterações recentes do Ensino Médio, que propalam a educação integral em tempo integral e a formação integral quanto à experiência vivenciada no projeto Iniciação à Dança, no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação e, no atual momento, com os estudos que analisam e discutem a reforma do Ensino Médio, reforçam a convicção de realizar a presente pesquisa, assim, como possibilitaram o questionamento de outras indagações, desenvolvidas para compreender o sentido do que é proposto e defendido no âmbito da educação brasileira para o Ensino Médio.

² Programa regulamentado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e, posteriormente, pelo Decreto nº 7.083, visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas no período contraturno.

Desse modo, questionamos: Quais são os interesses norteadores da proposta do Ensino Médio em tempo integral na atual reforma? Qual é a dimensão da formação integral proposta? O que se propõe com esse formato de Ensino Médio? A pesquisa tem como objetivo geral: analisar os interesses norteadores e o sentido atribuído à educação integral na reforma do Ensino Médio, a partir da proposta de educação integral, da análise da legislação e de documentos da reforma, a fim de verificar o que de fato se propõe para essa etapa educativa. E como objetivos específicos: compreender o desenvolvimento histórico do Ensino Médio; refletir sobre a proposta de educação integral para o Ensino Médio; discutir o desenvolvimento do neoliberalismo e a sua influência na reforma do EM; apresentar o processo que culminou na aprovação da Lei nº 13.415/2017, bem como analisar a proposta para formação integral contida na legislação e nos documentos da reforma.

A compreensão do sentido do que se propõe ao Ensino Médio, possibilitará entender as intencionalidades da política educacional e da formação para essa etapa educativa, razão pela qual essa pesquisa se vincula ao Núcleo de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Ao propor o projeto para desenvolver a presente pesquisa, tínhamos como hipótese inicial, que o congelamento dos recursos públicos seria um impedimento para implementar uma política de educação em tempo integral no Ensino Médio. A partir da revisão bibliográfica e da análise da legislação, verificamos que não apenas a falta de investimento público, constitui desafio para a implementação dessa política, mas também e, fundamentalmente, a ausência da compreensão do sentido de educação integral no Ensino Médio seja um obstáculo à proposta.

MÉTODO DE PESQUISA

Escolhemos o método materialista histórico dialético por compreender que o mesmo permite analisar a reforma do Ensino Médio no âmbito da luta de classes, das disputas por um tipo de educação e de escola. Entendemos que, ao conhecer a realidade pesquisada, é possível transformá-la e lutar pela construção de uma escola que contemple uma formação humana integral para todos os jovens estudantes do Ensino Médio no Brasil. Nesse sentido, é preciso que não haja privilégio de classe para não aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais enfrentadas por tantos jovens que necessitam de uma política educacional de

acesso e permanência na escola com garantia ao direito de todos à educação previsto na legislação brasileira, pois muitos jovens estão defasados em relação à idade-série ou mesmo, fora da escola.

A participação da pesquisadora no Grupo de Pesquisa da Linha 1- Núcleo 3 “Estado, Políticas Públicas e Gestão da Educação” contribuiu muito para a escolha do método materialista histórico dialético, e entendemos que ele auxiliou a compreensão do objeto reforma do Ensino Médio, possibilitando responder às indagações expostas nesse trabalho.

Para realizar uma pesquisa na perspectiva dialética da educação, é importante discutir as categorias do método e compreender que elas “[...] são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações [...]” (CURY, 2000, p. 21). As categorias da contradição, da totalidade, da reprodução e da hegemonia possibilitam “[...] a compreensão do fenômeno educativo dentro de uma abrangência maior [...]” (CURY, 2000, p. 9), pois são utilizadas como instrumento de compreensão da realidade social concreta. “[...] As categorias ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes na realidade, e nele, os elementos da educação” (CURY, 2000, p. 27).

As categorias possibilitam-nos a análise da educação diante das relações contraditórias presentes no sistema capitalista de produção inseridas num contexto de relações de contradições e luta de classes. “A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento [...]” (CURY, 2000, p. 30). Nesse sentido, quando há movimento, há contradição. É importante para explicar o real, pois revela situações de conflito presentes na investigação do objeto.

Em convergência com os argumentos de Cury, Subtil (2016, p. 158), reforça que “[...] a contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos”, em que o ser e o pensar modificam-se contribuindo para o surgimento de outra realidade.

A contradição está relacionada à categoria da totalidade, esta última leva à compreensão do real a partir de conexões realizadas. A totalidade “[...] pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos [...]” (CURY, 2000, p. 27). Essa categoria está em constante movimento, permite conhecer a essência do real, a totalidade do objeto estudado, ou

seja, “[...] busca elucidar o maior número possível de relações determinadoras do objeto pesquisado, desvendando a realidade como um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações e seus processos históricos” (SUBTIL, 2016, p. 158).

Na obra *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (1986), argumentam que só é possível conhecer a realidade na sua totalidade a partir da dimensão social e histórica. Para esses autores,

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder ‘fazer história’. Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a *produção dos meios* que permitam a satisfação destas necessidades, a *produção da própria vida material*, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 1986, p. 39, grifo nosso).

O homem, enquanto ser social e histórico adapta-se e transforma a natureza, por meio do trabalho, para satisfazer as suas necessidades. Assim, a satisfação das necessidades, a criação de novas necessidades e a instituição das relações sociais entre os homens são elementos característicos da história humana.

Assim, “[...] através do trabalho o homem vai produzindo as condições de sua existência, e vai transformando a natureza e criando, portanto, a cultura, criando um mundo humano [...]” (SAVIANI, 1989, p. 8). Para o autor, as modificações que ocorrem no modo de produção da existência humana ao longo da história determinam o modo como os homens produzem sua existência. Esta vai determinar o que o sujeito histórico pode fazer para transformar a realidade concreta.

No manuscrito redigido em 1857, “Grundrisse”, Marx (2011, p. 29) afirma que “[...] toda produção é apropriação da natureza pelo indivíduo no interior de e mediada por uma determinada forma de sociedade [...]”, o autor traz a relação entre a produção, consumo, distribuição, troca/circulação num processo de mediação, constituindo uma totalidade:

A produção cria os objetos correspondentes às necessidades, a distribuição os reparte segundo leis sociais; a troca reparte outra vez o já repartido, segundo a necessidade singular; finalmente, no consumo, o produto sai desse movimento social, devém diretamente objeto e serviçal da necessidade singular e a satisfaz no desfrute. A

produção aparece assim como o ponto de partida, o consumo, como o ponto final; a distribuição e a troca, como o meio termo, o qual por sua vez, é ele próprio dúplice, uma vez que a distribuição é o momento determinado pela sociedade e a troca, o momento determinado pelos indivíduos. Na produção, a pessoa se objetiva, na pessoa, a coisa se subjetiva; na distribuição, a sociedade assume a mediação entre produção e consumo sob a forma de determinações dominantes; na troca, produção e consumo são mediados pela determinabilidade contingente do indivíduo (MARX, 2011, p. 29).

Esse movimento se dá em momentos diferentes, possibilitando compreender a totalidade do processo de produção do capital. Essa compreensão permite ao trabalhador conhecer a realidade social e lutar para transformá-la, para que se construa uma nova sociedade sem exploração, ou seja, para que ocorra a superação do capitalismo. Isso só será possível por meio da luta de classes, assim, “[...] a exploração e a dominação de classe delimitam um campo de interesses, que vai ser construído na luta de classes [...]” (GALVÃO, 2011, p. 110). Para tanto, é necessário compreender o capitalismo.

O capitalismo busca a reprodução das relações de produção para garantir a acumulação do capital. Essas relações também se produzem e reproduzem na educação. “[...] A dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais” (CURY, 2000, p. 41).

O autor considera que “[...] a hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com as demais classes [...]” (CURY, 2000, p. 48), ou seja, constrói-se o consenso de que os interesses de uma classe (dominante) é interesse de toda a sociedade, portanto, é uma luta política.

No entanto, para desenvolver investigações em políticas educacionais³ na perspectiva marxista é importante explorar o objeto de estudo e trazer as suas especificidades, ou seja, abstrair o concreto real (MASSON, 2013).

Para contribuir na análise das especificidades do objeto, também contamos com as contribuições de Kuenzer (1998) para compreender sobre as categorias de conteúdo. Segundo a autora, tais categorias são “universais e concretas”, portanto, para estudar o todo e a parte “[...] será necessário investigar as relações, os conceitos, as formas de estruturação e organização, em ‘recortes particulares’,

³ Ideias e ações (sobretudo ações governamentais) (VIEIRA, 2007).

sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação [...]” (KUENZER, 1998, p. 66). Definimos na pesquisa como categorias de conteúdo: Ensino Médio, dualidade escolar, trabalho e educação integral.

Nessa perspectiva marxista de investigação, também é importante “[...] apreender as relações sociais de produção e as formas de alienação presentes na sociedade capitalista [...]” (MASSON, 2013, p. 64), bem como, “[...] compreender o sistema do capital, apreender o papel do Estado moderno e suas transformações históricas [...]” (MASSON, 2013, p. 66). Para a autora, o Estado busca amenizar as contradições da lógica de reprodução e ampliação do capital sem superar tais contradições.

O Estado, ao redefinir suas práticas, “[...] tornando-se educador [...]”, tem como finalidade reajustar a administração e as ações educativas voltadas aos interesses do capital (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26). Essa mudança do Estado faz parte da nova hegemonia, a disputa pela direção da sociedade para obtenção do consenso no âmbito social, político, econômico, intelectual e moral da classe trabalhadora, que resulta na desresponsabilização do Estado de seu real papel, diminuindo o seu envolvimento com a educação pública. Nesse sentido, essas questões permitem pensar o objeto de estudo numa perspectiva neoliberal de hegemonia. O Estado deve garantir o seu compromisso com a educação pública e como direito reconhecido legalmente:

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

Segundo o autor, “[...] a educação [...] sinaliza a possibilidade de uma sociedade mais igual e humana [...]” (CURY, 2002, p. 262). Desse modo, para que o direito à educação seja garantido é necessário financiamento adequado, mas, percebemos que, a partir do congelamento dos investimentos por 20 anos, por meio da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, os recursos para a educação tendem a diminuir frente às demandas crescentes por educação, resultando em atendimento precário, desmonte da escola pública, e no questionamento da possibilidade de implementação da educação integral no Ensino Médio.

O cenário político da sociedade brasileira evidencia o agravamento das disputas por hegemonia, pois, uma das estratégias do Estado educador é reduzir as desigualdades sociais para que haja a consolidação do consenso em prol da hegemonia neoliberal. Assim, atualmente, vem ocorrendo mudanças nas políticas sociais que interferem na educação.

O Estado convoca a sociedade civil num sistema de parcerias e transfere a gestão dos serviços públicos para o terceiro setor. Isso implica a invocação da sociedade para a prática de filantropia, com “[...] apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa [...]” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 38). De acordo com Martins (2009, p, 150),

[...] a ‘responsabilidade social’ se constituiu numa ideologia que reúne ideias, experiências e propostas dentro de uma única concepção que visa organizar e impulsionar a classe empresarial para a ação coletiva na busca de determinados objetivos político-ideológicos.

Ou seja, são práticas de caráter voluntário de empresas voltadas às questões sociais. Portanto, para o autor, “[...] a ‘responsabilidade social’ é uma ideologia que marca a redefinição da estratégia de dominação implementada pela classe burguesa na atualidade” (MARTINS, 2009, p. 151).

No projeto neoliberal de sociabilidade, as políticas sociais tornam-se compensatórias, voltadas à população que vive em vulnerabilidade social. Trata-se de uma política focalizada para mostrar que o Estado está realizando algo para a população mais pobre, o que traz a ideia do apaziguamento social.

Nesse sentido, o Estado cria programas de responsabilidade social para obter consenso da população ao projeto burguês de sociedade, ou seja, para os excluídos, o Estado educador torna-se o provedor de serviços sociais para não desestruturar o consenso burguês; para os demais, passa a ser o estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços para a população.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Martins (2016, p. 174), toda pesquisa, sobretudo na área educacional, implica transformações sociais, portanto, “[...] pode-se dizer que nenhuma pesquisa é neutra [...]”, considerando aspectos como os sujeitos

envolvidos e os processos históricos, temporalidade. Para Martins (2016, p. 176), a pesquisa “[...] busca responder a uma questão, a uma pergunta, a um problema [...]” e, quando se encontra uma resposta, o conhecimento é produzido. O autor destaca ainda que o conhecimento é um produto da relação entre um sujeito e um objeto, ambos inseridos em um contexto que precisa ser investigado.

Utilizaremos como procedimento a pesquisa bibliográfica, esta “[...] implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo [...]” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38). Faremos uso de teses, dissertações, livros, artigos e análise de documentos oficiais (federais), que se constituem como fonte primária. “As fontes primárias trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história. É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz” (EVANGELISTA, 2012, p. 61-62). Segundo a autora, as determinações históricas presentes nos documentos precisam ser apreendidas durante a realização da pesquisa, pois elas não são perceptíveis na documentação. Para tanto, é preciso assimilar a essência das fontes. Nesse sentido, os documentos que balizam a educação integral no Ensino Médio estão ilustrados no quadro a seguir:

Quadro 1 - Documentos analisados na pesquisa

ANO	DOCUMENTO	OBJETIVO
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e as bases da organização do sistema de educação nacional.
2011	Parecer CNE/CEB nº 5/2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Continua

ANO	DOCUMENTO	OBJETIVO
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 02/2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2013	Projeto de Lei nº 6.840/2013	Altera a LDBEN nº 9.394/1996, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispõe sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.
2014	Plano Nacional de Educação	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.
2016	Medida Provisória nº 746/2016	Institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, e dá outras providências.
2017	Lei nº 13.415/2017	Conversão da MP nº 746/2016, altera a Lei LDBEN nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB, a CLT aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452/1943 e o Decreto-Lei nº 236/1967, revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.
2018	Parecer CNE/CEB nº 3/2018	Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDBEN e pela Lei nº 13.415/2017
2018	Resolução CNE/CEB nº 3/2018	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ANO	DOCUMENTO	OBJETIVO
2018	Parecer CNE/CP nº 15/2018	Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da CF e Art. 8º da LDBEN 9.394/1996
2018	Resolução CNE/CP nº 4/2018	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB.

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa pesquisa tem como objeto a reforma do Ensino Médio, em específico no que corresponde à proposta de Ensino Médio em tempo integral e o significado da formação integral, portanto a escolha da análise documental contribui para complementar as informações do estudo e desvelar “[...] aspectos novos de um tema ou problema [...]” de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Muitas evidências são retiradas dos documentos analisados para fundamentar as argumentações do pesquisador. Os documentos surgem num determinado contexto fornecendo importantes informações (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para Evangelista (2012), eles procedem de determinações históricas que devem ser compreendidas durante a realização da pesquisa.

Os documentos fornecem pistas ao pesquisador. É importante confrontar um texto com outros para identificar contradições que podem surgir no decorrer da pesquisa, sendo necessário desconstruí-los para captar as questões da política educacional (EVANGELISTA, 2012; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Os documentos são muito relevantes nas pesquisas de políticas educacionais. De acordo com Evangelista (2012, p. 52), aqueles que são provenientes do Estado ou de organismos multilaterais “[...] não apenas expressam diretrizes para a educação, mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais”; pois, segundo a autora,

[...] são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições.

Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico (EVANGELISTA, 2012, p. 63).

Os documentos possibilitam captar pistas para a compreensão e análise da política educacional (EVANGELISTA, 2012; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), no entanto, o pesquisador deve se esforçar para apreender aquilo que está dito e o que não está, ou seja, ler nas entrelinhas e perceber as contradições que estão postas nos documentos analisados.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A revisão de literatura foi um passo importante desta pesquisa, pois contribuiu para fundamentar o estudo. Para Mainardes (2018, p. 3), “a revisão de literatura é o levantamento e a análise das produções sobre um tema específico [...]”. O autor destaca que os objetivos desse levantamento são identificar aquilo que se tem pesquisado na academia, sintetizar as principais conclusões, bem como identificar as lacunas existentes. Para tanto, utilizamos a produção de pesquisas, de caráter bibliográfico, denominadas estado da arte ou estado de conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), tanto no Brasil como também em outros países, esta produção tem aumentado nos últimos quinze anos. A autora argumenta que o estado da arte ou estado de conhecimento buscam trazer “o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Esse levantamento de teses e dissertações teve como propósito embasar a pesquisa acerca da temática estudada. Realizamos buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos períodos de 2003 a 2019. Esse recorte buscou a possibilidade de uma maior abrangência nos resultados, pois, em 2002, quem assumiu o governo era o representante do Partido dos Trabalhadores que ampliou o debate acerca da temática educação integral no país, mas apesar da delimitação, encontramos produções voltadas ao Ensino Médio a partir de 2013.

Para o filtro de busca foram definidos os campos: título e ano. Após a seleção por título, a base da análise foi realizada pelo resumo das teses e dissertações. Utilizamos dois descritores: 1) Educação Integral e, a partir desse primeiro descritor, encontramos quinhentos e vinte e dois (522) resultados e

selecionamos oito (8) pesquisas sobre a temática voltada ao Ensino Médio (seis dissertações de Mestrado e duas teses de Doutorado). Durante as buscas, as dissertações predominaram em relação às teses. Essas pesquisas foram selecionadas para identificar as produções referentes ao tema abordado. O outro descritor utilizado foi: 2) Ampliação de jornada escolar, contudo, percebemos que a temática se referia ao ensino fundamental, portanto não encontramos resultados referentes ao Ensino Médio com o segundo descritor.

A pesquisa intitulada “Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio”, Dutra (2013) analisa a implementação da política pública de Ensino Médio Integral em duas escolas estaduais do estado de Pernambuco, vigente desde 2008, ambas fazem parte do Programa de Educação Integral neste estado. Nela, o autor utiliza como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, bem como pesquisa descritiva qualitativa: estudo de caso e entrevistas semiestruturadas com gestores e três professores das duas escolas pesquisadas. As questões apontadas nesse estudo contribuem com as reflexões acerca do objeto reforma do Ensino Médio. O autor destaca que o estado de Pernambuco tem uma política pública de Ensino Médio e, até o ano 2013, possuía 260 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs).

O estudo denominado “Programa novo futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral”, Rodrigues (2016), fundamenta-se no método materialista histórico dialético, tem como objetivo analisar o Programa Novo Futuro, da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás; identificar elementos que permitam repensar o Ensino Médio, considerando a importância de a ampliação de tempos, espaços e aprendizagens na apreensão do conhecimento e de outras relações estabelecidas em práticas educativas e processos de escolarização mediados pelo trabalho docente. Apresenta como problema de pesquisa: Qual a concepção de Ensino Médio em Tempo Integral constitutiva do Programa Novo Futuro? Como se dão as relações entre a organização curricular e o processo de ensino-aprendizagem presentes no trabalho docente deste lugar e que fundamentos pedagógicos podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação do ensino e da escola pública considerando a possibilidade de um Ensino Médio em Tempo Integral de fins emancipatórios? Os procedimentos metodológicos são: análise documental do Programa e o Projeto Político Pedagógico da instituição; entrevistas semiestruturadas realizadas com dez

participantes (professores, coordenadores pedagógicos e gestor). O estudo contribui com esta pesquisa, pois defende um Ensino Médio Integral que promova a transformação do sujeito, considerando a relação entre formação humana e profissional.

A pesquisa intitulada “Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus”, Elisário (2017) define como objetivo de sua pesquisa compreender as dificuldades na implantação curricular da Proposta Pedagógica de Tempo Integral do Amazonas de 2011 no Centro de Educação em Tempo Integral (CETI). Utiliza-se da metodologia qualitativa: estudo de caso e, como instrumento a observação de campo, entrevistas, com a gestora escolar, coordenadora pedagógica, coordenadora de área e oito professores da área de Linguagens. Apresenta como problemática: quais os maiores entraves para a implementação da proposta curricular para a educação integral amazonense no Ensino Médio? Esse estudo também permite refletir a implementação da proposta de educação integral no Ensino Médio.

O estudo denominado “Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás; um estudo de caso”, Santos (2018) apresenta em sua pesquisa duas categorias: 1) concepção de educação integral e 2) condições de implantação da escola de tempo integral. A segunda categoria analisada pelo autor está dividida em três subcategorias: tempo: educação de jornada escolar, estrutura física e gestão democrática. Tem como problema de pesquisa: quais as (im) possibilidades da educação de tempo integral em uma escola pública de Ensino Médio em Goiás? O estudo pauta-se no método materialista histórico dialético. Como metodologia, utiliza a abordagem qualitativa: estudo de caso. Como instrumento, a observação participante, análise documental e questionário semiestruturado. Essa pesquisa contribui na discussão, pois na primeira categoria apresenta a concepção de educação integral.

A pesquisa denominada “Política estadual de educação em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará”, Santos (2019) apresenta como objetivo geral: analisar o processo de implementação da educação em tempo integral numa escola de ensino médio regular no interior do Ceará, como específico: descrever a implementação da educação em tempo integral numa escola do interior do Ceará, apontando os principais desafios que se colocam

neste processo; investigar e analisar as dificuldades dos agentes internos na implementação da proposta de educação em tempo integral como foco na superação dos desafios; propor um plano de ação que se configure num instrumental de estratégias para a promoção do aperfeiçoamento das práticas de gestão escolar na implementação da educação em tempo integral. Como metodologia, o autor utiliza a pesquisa qualitativa, estudo de caso e, como instrumentos, entrevistas destinadas à gestão escolar e aos professores coordenadores de ambientes, professores das disciplinas e estudantes líderes de sala. Esse trabalho auxilia nas discussões acerca do objeto de pesquisa, reforma do Ensino Médio, pois investiga e analisa a implementação da educação em tempo integral no ensino médio.

Na pesquisa intitulada “Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia”, Filemon (2019) tem como objetivo analisar as políticas de implementação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) em Goiás e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico. Traz como problema de pesquisa: As escolas de tempo integral de ensino médio têm, nos documentos oficiais (federal e estadual), um fundamento normativo amparado pela concepção de Educação Integral? A proposta em curso tem se estabelecido como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou responde a um entendimento de educação integral? Existe formação *omnilateral* nos CEPIs? Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPIs? A proposta pedagógica dos CEPIs se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva *omnilateral*? A metodologia adotada pelos professores nos CEPIs proporciona a materialização da proposta de formação humana *omnilateral*? O autor apresenta como metodologia, pesquisa qualitativa, coleta de dados com base em pesquisa bibliográfica e documental, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e observação direta não participante. Esse estudo traz como contribuição, a defesa de uma concepção de educação fundamentada na perspectiva de formação humana, constituindo uma educação integral na perspectiva *omnilateral*.

Na pesquisa denominada “As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola”, Batti (2019) destaca como problema de pesquisa: Quais as possibilidades de formação integral presentes nos documentos orientadores do

PROEMI e no contexto da escola? Os objetivos são: compreender o conceito de formação integral em sua relação com conceito de formação humana; analisar a gênese e desenvolvimento histórico do PROEMI no contexto do Ensino Médio brasileiro. Tem como procedimentos: análise documental e como recurso metodológico abordagem qualitativa. Este trabalho apesar de discutir um contexto diferente, do Ensino Médio Inovador, implementado em 2010, traz contribuições importantes sobre o conceito de formação integral, relevantes para a pesquisa em análise.

O estudo intitulado “A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo”, Borges (2019) apresenta como objetivos: delinear estratégias para aprimorar a gestão curricular nas escolas que implementaram o Ensino Médio Integral Integrado; descrever o contexto de implementação desse Programa no estado de Minas Gerais a partir do olhar da Diretoria de Ensino Médio; analisar o currículo das escolas que implementaram o Ensino Médio Integral Integrado em 2017; investigar se a flexibilização curricular causou mudanças na ação pedagógica dessas escolas; compreender as dificuldades que são enfrentadas para implementar esse novo currículo. Tem como metodologia: pesquisa qualitativa e como instrumentos: entrevistas realizadas com coordenadores do Programa, questionário realizado com alunos e diretores ou coordenadores que atuam nas escolas que desenvolvem o programa, análise documental das matrizes curriculares adotadas nas escolas. Importante salientar que esse estudo traz outra proposta aos estudantes de nível médio no estado de Minas Gerais, o Ensino Médio Integral Integrado, mas, apesar disso, é importante para pensar as dificuldades enfrentadas para a implementação do Programa no Ensino Médio.

Por meio desse levantamento de teses e dissertações desenvolvido nesta pesquisa, percebemos que esse debate vem sendo ampliado na academia; as pesquisas selecionadas apresentam análises do Ensino Médio desenvolvidas em vários momentos da história da educação brasileira. Revelam uma preocupação dos pesquisadores acerca da discussão sobre a educação integral no Ensino Médio, bem como a relevância da política de implementação da educação integral nessa etapa de ensino. Desta forma, esta pesquisa poderá contribuir para avançar nas reflexões e nos debates acerca dessa temática.

ESTRUTURA DA PESQUISA

Esta pesquisa é composta pela introdução, quatro capítulos e considerações finais. Na introdução, apresenta-se a temática, a justificativa, os objetivos, a problemática, o método, o procedimento de pesquisa e um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas referentes à temática no Ensino Médio.

No primeiro capítulo, intitulado “O contexto histórico e político do Ensino Médio a partir da década de 1930 até a atualidade”, busca-se contextualizar o processo histórico e político do Ensino Médio por meio de pesquisa bibliográfica e análise de legislação passando pelas Constituições brasileiras dos períodos: 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, para compreender a trajetória dessa etapa educativa.

No segundo capítulo, denominado “Os pressupostos da educação integral”, aborda-se a proposta de educação integral na perspectiva emancipatória, na busca de obtenção da transformação educacional e social a fim de refletir sobre a proposta de formação integral para o EM.

No terceiro capítulo, intitulado “Neoliberalismo e a Lei nº 13.415/2017”, discute-se a influência do neoliberalismo no campo político, social e educacional para compreensão dos desdobramentos da proposta de reforma para o Ensino Médio.

No quarto capítulo, denominado “A Reforma do Ensino Médio”, apresenta-se o processo de surgimento da reforma do EM e a análise da legislação e documentos referentes à proposta para a formação integral.

Nas considerações finais, pretende-se compreender que a proposta de reforma do EM apresenta perdas para a formação do estudante, que resulta na fragmentação da formação, contribuindo para a reprodução social e não para a conquista da formação integral numa perspectiva emancipatória.

CAPÍTULO 1 - O PROCESSO HISTÓRICO E POLÍTICO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA DÉCADA DE 1930 ATÉ A ATUALIDADE

Este capítulo pretende compreender o desenvolvimento histórico do Ensino Médio, assim, é preciso analisar, ao menos brevemente, que propostas foram feitas à sua formação, e o sentido assumido na educação básica e na formação do estudante. Sabemos que o Ensino Médio tem sido discutido como etapa que ora forma para preparar para o trabalho e ora forma para preparar para prosseguir no ensino superior. Um direcionamento que explicita a dualidade escolar, ou seja, formações que cumprem com objetivos diferenciados que visam encaminhar, de modo desigual, os estudantes, sendo que aos filhos da classe trabalhadora, historicamente, tem-se indicado a formação profissional. Por isso, este capítulo busca contextualizar o processo histórico e político do Ensino Médio a partir dos anos 1930 até os dias atuais por meio de pesquisa bibliográfica e análise de legislação passando pelas Constituições de 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988. O recorte temporal deste capítulo inicia no ano 1930, pois, é um período que começa a ser respaldado por uma legislação nacional.

1.1 EDUCAÇÃO E CONSTITUIÇÕES NA DÉCADA DE 1930

Uma Constituição Nacional expressa um conjunto de princípios e regras para alcançar a autonomia e a soberania da nação, que constituem os direitos e deveres dos cidadãos (CURY, 2014). Um desses direitos é o acesso à educação para todos os estudantes, direito que deve ser assegurado na Constituição e na legislação educacional, para romper com as desigualdades e proporcionar o acesso e a permanência dos sujeitos na escola e possibilitar a apropriação do conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade. Para Cury, uma Constituição Nacional:

[...] impõe regras fundantes da existência social [...], tais regras fundam os direitos e os deveres da cidadania e a organização econômica, social, política e cultural [...] regula também as relações entre governantes e governados, estatui o sistema de governo suas atribuições e competências (CURY, 2014, p. 8).

Segundo o autor, uma Constituição pode trazer avanços democráticos à questão dos direitos do cidadão e, ao mesmo tempo, fortalecer o *status quo* predominante na sociedade, pois, muitas vezes, a realidade referente às questões educacionais e o direito à educação não correspondem àquilo que dispõem os textos constitucionais.

No Brasil, durante o período da economia agroexportadora, o sistema educacional brasileiro privilegiou a formação da classe dominante, esta, composta pela aristocracia rural que possuía o latifúndio. A maioria da população camponesa vivia na área rural e não tinha acesso à educação escolar.

A partir do processo de industrialização no país, houve um crescimento da demanda social por escola (XAVIER, 1990), pois, já na década de 1930, havia uma escassez de escola, esta destinada aos trabalhadores não era a mesma voltada às elites. Não era uma escola para beneficiar ricos e pobres ao mesmo tempo.

Com o avanço das relações capitalistas de produção, as preocupações em torno da educação aumentam. “[...] O apelo em favor da educação tornou-se mais forte e, com ele, a mobilização em torno da reforma e da difusão do ensino [...]” (XAVIER, 1990, p. 62). Havia uma diferenciação do ensino e do tipo de escola, a educação era voltada para a formação dos filhos da elite com o objetivo de formar os futuros dirigentes do país, aspecto que possibilita verificar o direcionamento diferenciado da educação, dado que reforça a desigualdade de classes.

De acordo com Romanelli (2001), ainda nos anos 1930, durante o governo de Getúlio Vargas foram estabelecidos vários decretos referentes à educação brasileira, destaca-se o Decreto nº 19.850/1931, que cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto nº 19.890/1931, que dispõe sobre a organização do ensino secundário; Decreto nº 20.158/1931, que organiza o ensino comercial, nos níveis médio e superior e regulamenta a profissão de contador e o Decreto nº 21.241/1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Até essa década, “[...] a estrutura do ensino existente não estava organizada à base de um sistema nacional [...]” (XAVIER, 1990, p. 82). Ainda não havia uma política nacional de educação. A estrutura do ensino não era articulada com o sistema central, existiam os sistemas estaduais de educação (ROMANELLI, 2001; XAVIER, 1990).

A organização do Ensino Médio, que nesse período era denominado

secundário⁴, na maior parte do território nacional, era curso preparatório para o ensino superior de caráter propedêutico.

Vale ressaltar que, de acordo com Frigotto (2011b), as reformas educacionais favorecem os interesses da minoria para manter o equilíbrio do capital, portanto, o propósito desse grupo minoritário é formar mão de obra para o mercado de trabalho e obter mais lucros em suas empresas, isso mantém o dualismo estrutural. Para Frigotto (2011b, p. 246), ainda hoje, há “[...] uma inexistência de um sistema nacional de educação [...]” que favoreça a maioria. Existe ainda, “[...] uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população” (FRIGOTTO, 2011b, p. 246) - decorrente de antecedentes históricos presentes na organização da educação brasileira, que sempre privilegiou a formação de uma pequena camada da sociedade.

Xavier (1990) argumenta que, ainda nos anos 1930, houve várias reivindicações da sociedade e do movimento renovador⁵, enfatizando a educação, posta como uma das preocupações do governo nesse período. Esclarece que: “[...] foram criados o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, cujo responsável era Francisco Campos e o Conselho Nacional de Educação, ambos destinados a garantir diretrizes gerais para a educação nacional” (XAVIER, 1990, p. 83).

Segundo Romanelli (2001), a reforma do ensino secundário, denominada reforma Francisco Campos, foi reconhecida por meio do Decreto nº 19.890/1931 e consolidada pelo Decreto nº 21.241/1932. Adotou um sistema de currículo enciclopédico, estabelecendo um “[...] currículo seriado, a frequência obrigatória, com dois ciclos, um fundamental, e outro complementar [...]”, o primeiro ciclo com período de cinco anos e o segundo, de dois anos (ROMANELLI, 2001, p. 35).

Para Dallabrida (2009, p. 187), esse modelo de currículo enciclopédico, apontado por Romanelli, representa “[...] um ciclo de estudos longos e teóricos, que

⁴ “[...] Nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

⁵ Grupo de educadores brasileiros convictos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação (ABE) como órgão representativo e centro divulgador das ideias do movimento. Início de uma luta ideológica que culminou na publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional em 1932 (ROMANELLI, 2001).

contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional [...]", caracterizou-se um ensino elitista do ensino secundário, o primeiro privilegiava a formação das elites do período, enquanto o segundo, era destinado à classe menos favorecidas da sociedade, reforçando o dualismo no ensino.

Romanelli (2001) destaca que, nessa organização do ensino secundário, estiveram presentes os interesses privados de uma minoria latifundiária que controlava o poder político e econômico do país e também queria dominar a cultura letrada, pois a maioria da população ainda residia na zona rural e aqueles que viviam na cidade ainda não tinham muito acesso à educação pela falta de escolas.

Para Dallabrida (2009), era preciso produzir estudantes que estivessem em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no país nos anos 1930, ou seja, era preciso desenvolver práticas disciplinares que levassem ao disciplinamento e à autorregulação do estudante do ensino secundário para o desenvolvimento da sociedade capitalista, já se idealizava um ensino voltado à formação de mão de obra. O objetivo da reforma foi "[...] reestruturar o ensino secundário para adequá-lo à obra da modernização nacional" (DALLABRIDA, 2009, p, 190).

A luta em defesa de uma escola pública passou por um longo período de discussão no país. Em 1932, vários educadores brasileiros publicam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, texto escrito por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores. No primeiro item do texto, um dos princípios gerais do Manifesto defendia que:

[...] o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma *educação integral*; em comum para os alunos de um e outro sexo e de acordo com suas aptidões naturais; única para todos, e leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória; o ensino deve tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e à gratuidade em todos os graus (RIBEIRO, 1981, p. 101, grifo nosso).

Esse princípio aponta uma defesa da proposta de educação integral para os estudantes do ensino primário e secundário. Nesse sentido, podemos destacar que o debate acerca da educação integral no Brasil, já estava presente no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que também defendia uma escola pública, laica, gratuita e obrigatória com igualdade de direitos dos dois sexos à educação (coeducação), o

Movimento defendia a proposta de levar a educação para todos no país.

De acordo com Cavaliere (2002), no Brasil, a educação integral é um conceito polissêmico, o movimento escolanovista tratou desse conceito apresentando sentidos diferentes, valorizou a atividade/experiência baseado no pensamento de John Dewey. A autora afirma que, nos 1930, a concepção de educação integral defendida por Anísio Teixeira, pioneiro da Escola Nova, já apresentava significado diverso, estava baseada na extensão do tempo escolar.

Romanelli (2001, p. 143) argumenta que [...] na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação escolar era privilégio das elites [...], o movimento renovador defendia que era preciso levar o ensino público e gratuito a todos como responsabilidade do Estado para atender às necessidades econômicas em implantação no país nos anos 1930.

A Escola Nova foi influenciada pelas “[...]ideias e técnicas pedagógicas norte-americanas [...]” (RIBEIRO, 1981, p. 115). Essa teoria educacional foi idealizada para os países industrializados ou ainda em processo, cujas exigências econômicas e políticas pressionavam a educação para o trabalho (RIBEIRO, 1981).

Percebemos, nesse período abordado, que apesar das lutas em defesa de uma escola pública para todos, caracterizou-se um dualismo no ensino secundário, ou seja, um ensino elitista para os futuros dirigentes e um ensino voltado aos filhos da classe trabalhadora, com formação de mão de obra para contribuir com a modernização do país, com a concentração de privilégio educacional, bem como privilégio de classe para a elite dominante.

Em termos de legislação, a Constituição de 1934 enfatiza a educação, cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação, preconiza a educação como direito de todos e dever do Estado (RIBEIRO, 1981). Ela avançou quanto à gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário público, mas teve curta duração, seu resultado desagradou o governo provisório de Getúlio Vargas. A referida Constituição buscou organizar uma ordem liberal para o país, bem como fortalecer o papel do Estado no âmbito socioeconômico, com a introdução de direitos sociais, econômicos e culturais, portanto Vargas encontrou dificuldades em agir frente a essa Carta Magna de caráter democrático, após três anos, foi promulgada uma nova Constituição numa conjuntura ditatorial (A ERA..., 2020).

Em 1937, o novo regime de mandato de Getúlio Vargas é denominado “Estado Novo” (1937-1945), com a instituição de um regime totalitário, considerado

um período de transição histórica com a queda do poderio dos representantes da aristocracia cafeeira. Nesse mesmo ano, foi promulgada a Constituição de 1937, que passou a limitar a ação do Estado em relação à educação, seu papel no ensino deixava de ser central (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006). Nesse sentido, podemos afirmar que houve um retrocesso em relação à obrigatoriedade (responsabilidade do Estado com a educação pública) e à gratuidade do ensino público, um caminho oposto em relação à democratização da educação no país.

Segundo Ribeiro (1981), a Constituição de 1937 estabelece a educação como dever do Estado e no artigo 129, um regime de cooperação com a indústria. Tal Constituição dá ênfase à educação profissional da classe operária, ou seja, enfatiza o trabalho manual de forma a atender aos interesses da produção do capital. No artigo 128, mantém-se “[...] a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, instituindo, em caráter obrigatório o ensino de trabalhos manuais e em todas as escolas primárias, normais e secundárias [...]” (RIBEIRO, 1981, p. 120). Para a autora,

[...] fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina ‘às classes menos favorecidas’ (RIBEIRO, 1981, p. 121).

Este argumento aponta a consolidação do ensino dual, “[...] para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida” (NUNES, 2001, p. 113), privilegiando um tipo de educação para os pobres e outro para as elites do período, prosseguindo nos anos 1940.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 1940

Na década de 1940, verificamos que a reforma Capanema alterou alguns ramos de ensino. Assim, em 1942, Gustavo Capanema (Ministro do governo Vargas), inicia algumas reformas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, referentes ao ensino secundário, normal e profissional. Para Hilsdorf (2007), era preciso garantir a modernidade, pois, a política educacional do período começava a ser

orientada por uma das matrizes ideológicas do “Estado Novo”, a modernização. Esta ocorreu a partir da “[...] implementação do aparelho burocrático-administrativo do setor educacional [...]” (HILSDORF, 2007, p. 100).

Nesse sentido, a autora argumenta que “[...] a moderna sociedade brasileira precisava tanto de uma *intelligentzia* que definisse todos os contornos da brasilidade quanto de mão-de-obra qualificada, especializada, que produzisse para a agricultura, a indústria e o setor de serviços [...]” (HILSDORF, 2007, p. 101), reforçando a dualidade já existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. [...] No “[...] Brasil, acrescia-se uma forte determinação histórica. Trata-se de uma classe dominante forjada na cultura colonizadora e de estigma escravocrata e que desenvolve profundo preconceito com o trabalho manual e técnico” (FRIGOTTO, 2011a, p. 23).

Ainda nesse ano de 1942, foi baixado o Decreto-lei 4.244/1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário que o dividia em curso ginásial (4 anos) e curso colegial (3 anos) para formação geral.

Com o avanço do processo de industrialização na década de 1940, era preciso preparar os trabalhadores para atuarem nas empresas, pois “[...] a indústria, por sua vez, exigia uma formação mínima do operariado, o que teria de ser feito no modo mais rápido e mais prático [...]” (ROMANELLI, 2001, p. 166). Para tanto, de acordo com a autora, o governo Vargas criou a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e, mais tarde, por meio de um decreto-lei nº 4.048/1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), parceria entre o público e o privado, cujo objetivo era “[...] organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país [...]” (ROMANELLI, 2001, p. 166), resultando a criação do sistema S⁶. Nesse período, o sistema S estava ligado à indústria e ao comércio apenas, dando ênfase à profissionalização por técnica e práticas, cujo objetivo era melhorar a economia do país.

Em 1945, a luta democrática em defesa da escola pública começou ampliar, reunindo educadores, intelectuais, políticos, demais trabalhadores, entre outros,

⁶ “O Sistema S configura-se como uma rede de Educação Profissional paraestatal, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial” (MANFREDI, 2002, p. 179). Essas entidades são de natureza privada e são mantidas com recursos públicos. Atualmente, as entidades que fazem parte do sistema pertencem ao setor industrial, comércio e serviços, agrícola, transportes, entre outros, são eles: SENAI, SENAC, SENAR, SEST/SENAT, SEBRAE, SESCOOP.

buscava-se a garantia de uma escola pública de qualidade para todos.

Segundo Romanelli (2001), no ano 1946, o governo Vargas criou também por meio de decreto-lei nº 8.621/1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). No entanto, criou-se um “sistema de ensino paralelo” ao sistema oficial, reforçando a diferenciação da trajetória escolar. “[...] As camadas médias e superiores procuravam, sobretudo o ensino secundário e superior [...]. Por outro lado, as camadas populares passaram a procurar mais as escolas primárias e profissionais [...]” (ROMANELLI, 2001, p. 168), reforçando as desigualdades de classe.

O estudo da autora permite verificar que a diferenciação do tipo de educação a partir dos conteúdos, do tipo de escola e do tipo de destinação social, esteve presente dos anos 1930 aos anos 1940. Percebemos que as reformas realizadas para o ensino secundário reforçam essa dualidade na educação, pois, os interesses das elites desse período, prevaleciam uma ideia de formar os jovens da classe trabalhadora para atuar nas indústrias, cujo objetivo era implantar uma nova ordem econômica voltada à industrialização do país. Já para os filhos da elite, prevalecia a ideia de formar esses jovens para se tornarem futuros dirigentes e continuar o legado de dominação dessa classe no poder. Portanto, esse dualismo está relacionado “[...] ao antagonismo de classes que perpassa a sociedade brasileira [...]” (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 3). De acordo com as autoras, a maneira como a educação se organiza vai ao encontro dos interesses de classes.

Romanelli (2001, p. 168) aponta que “[...] a formação técnica proporcionada pelas escolas do sistema oficial estava longe de poder acompanhar o ritmo do desenvolvimento tecnológico dos últimos anos [...]”. A população jovem precisava se preparar rapidamente para o trabalho para atender às demandas econômicas vigentes. Nesse sentido, esse sistema de ensino profissionalizante era considerado ágil e rápido na formação de mão de obra para executar as atividades industriais. De acordo com a autora, esse dualismo do ensino “[...] transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social” (ROMANELLI, 2001, p. 169), ou seja, havia uma distância social muito grande entre trabalhadores pobres e uma elite intelectual, importante para manter a sociedade capitalista vigente no período.

No desenvolvimento da parceria entre indústria e Estado “[...] o empresariado, assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão

de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização” (KRAWCZYK, 2011, p. 758).

Ainda no ano 1946, foi promulgada uma nova Constituição. Em termos educacionais reafirmava “[...] os princípios de democratização postos na Constituição de 1934 [...]” (CURY, 2014, p. 39). Essa Constituição traz propostas de avanço democrático no sentido de declarar a educação como direito de todos, pois, a anterior seguia molde autoritário no período da ditadura do governo Vargas. No art. 5º, a União passa a ter competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional – LDBEN. (RIBEIRO, 1981). Em 1947, formou-se então uma comissão para elaborar um projeto para a LDBEN.

No período de 1948 a 1961, o país vivenciou um processo longo e intenso de discussão e luta ideológica sobre quais seriam os rumos da educação nacional, com a promulgação da Lei de Diretrizes para a Educação as forças conservadoras e privatistas tornaram-se vitoriosas.

1.3 A LDBEN Nº 4.024/1961

Após treze anos de tramitação no Congresso Nacional, em 1961, no governo João Goulart, foi aprovada a Lei nº 4.024/1961 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que manteve as etapas de ensino:

[...] ensino primário de pelo menos 4 anos, ensino ginásial de 4 anos, com as subdivisões de secundário, comercial, industrial, agrícola e normal, ensino colegial de 3 anos, subdividido em secundário, comercial, industrial e normal, e o ensino superior (RIBEIRO, 1981, p. 153).

Segue abaixo o quadro com essas etapas:

Quadro 2 - Etapas de ensino mantidas na Lei nº 4.024/1961

Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-lei nº 4244/1942		Lei nº 4.024/1961	
ETAPAS DE ENSINO	PERÍODO	ETAPAS DE ENSINO	PERÍODO
		Ensino Primário	4 anos (com possibilidade de crescer mais 2 anos)
Ensino Ginásial	4 anos	Ensino Ginásial (com subdivisões): - secundário - comercial - industrial - agrícola - normal	4 anos
Ensino Colegial (com subdivisões) - Curso Clássico - Curso Científico	3 anos	Ensino Colegial (com subdivisões): - secundário - comercial - industrial - normal	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, com base na obra de Ribeiro (1981).

Romanelli (2001, p. 181) converge com as ideias de Ribeiro (1981), e aponta que “[...] a estrutura tradicional do ensino foi mantida [...]” pela Lei nº 4.024/1961 e o sistema também continuou organizado de acordo com a legislação anterior, como demonstrado no quadro acima.

A LDBEN/1961 apresentou uma fragilidade, pois, apesar de confirmar a gratuidade e a obrigatoriedade, não concretizou a obrigatoriedade do Estado em garantir o direito de todos à educação, ao contrário, privilegiou a esfera privada, protegendo aqueles que podiam pagar pela educação (ROMANELLI, 2001). A estrutura dos sistemas de ensino dessa Lei favorecia os interesses privados, explicitando o conflito entre ensino público e ensino privado. Para a autora, o ensino precisa ser democratizado e todos devem ter oportunidades de acesso ao domínio do conhecimento transmitido na escola.

Reforçamos que, nesse percurso de 1960, em termos de estrutura, foi mantida a mesma prerrogativa da Reforma Capanema, na prática, uma escola para a elite branca e urbana que podia pagar cursos de formação geral ofertados pela iniciativa privada. Esse período favoreceu a fragmentação do ensino, a divisão da formação intelectual e formação manual ofertada pelas escolas que evidenciavam a diferenciação da educação para a classe trabalhadora, com privilégios para a classe burguesa, aprofundando a dualidade estrutural. Segundo Kuenzer (2000, p. 21), esta última, “[...] tem suas raízes na forma de organização da sociedade [...]”. Portanto, essa proposta de educação contribuiu para a manutenção da classe dominante no poder. Ainda na década de 1960, com o golpe militar, as discussões e projetos sobre a educação sofreram interrupções.

1.4 O REGIME MILITAR E A LEI Nº 5.692/1971

Em 1964, inicia-se um período de Ditadura Militar no país (1964-1985), composto por cinco generais na Presidência da República durante todo o processo ditatorial, com alternância de mandato. No entanto, esse período:

[...] foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular [...], tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional [...] (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 112).

Período de ausência da democracia com muitas perdas e consequências para a sociedade brasileira. Para Ghiraldelli Junior (2006), no campo educacional, os acordos⁷ tratados com os Estados Unidos da América (EUA) intensificaram-se, o objetivo era estabelecer convênios de assistência técnica e financeira para a realização de uma reforma na educação brasileira. De acordo com o autor, o então ministro Roberto Campos, defendia a necessidade de submeter as diretrizes das escolas às demandas do mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino de Segundo Grau (atual Ensino Médio) atenderia a maioria da população, enquanto o ensino

⁷ “Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development* (‘os acordos MEC-USAID’), o que comprometeu a política educacional do nosso país às determinações de um grupo específico de técnicos norte-americanos [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 112).

superior continuaria atendendo à classe dominante, sem romper com o dualismo educacional brasileiro.

A Constituição de 1967 “[...] estabelecia um regime de ensino secundário [...] profissionalizante, compulsório e universal para a faixa de 15 a 17 anos [...]. Na verdade, a Lei visava a uma formação tecnicista para o mercado de trabalho [...]” (CURY, 2014, p. 42). O que levou a negação de constituir uma “consciência crítica” dos jovens estudantes.

Griebeler (2013) afirma que, na década de 1970, a classe trabalhadora precisava inserir-se no mercado de trabalho e foi em busca dessa formação profissional. Nesse período, houve um aumento do processo de industrialização, com forte incentivo à indústria, que gerou aumento da concentração de renda, portanto aumento da desigualdade social. “[...] Surgia no país empresas de grande e médio porte, com modelo de produção taylorista/fordista” (CORSO; SOARES, 2014, p. 5). O objetivo era atender às demandas do processo industrial e formar mão de obra para esse setor. Nesse período de industrialização e momento em que havia necessidade de formar mão de obra, houve o fortalecimento da teoria do capital humano que, de acordo com Frigotto (2011a), surgiu na década de 1950 e teve como um de seus representantes Theodoro Schultz, que influenciou a educação no período de ditadura militar.

A tese básica sustentada por Schultz (1973), e que se tornou senso comum, foi de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Trata-se de uma perspectiva integradora da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, bem como o risco de sua expansão (FRIGOTTO, 2011a, p. 22).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/1971⁸, instituída sem discussão, teve como objetivo implementar a profissionalização. Incorporou a adoção do ensino profissionalizante no ensino de Segundo Grau da escola pública, a referida Lei estava comprometida com o modelo de desenvolvimento econômico daquele período.

⁸ Alguns autores como Gonçalves e Pimenta (1990), Ghiraldelli Junior (1991), referem-se à Lei nº 5.692/1971 como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Essa Lei refletia “[...] os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 112).

Ferretti (2016, p. 79) aponta que a Lei determinou que as redes públicas e privadas passassem a formar “[...] auxiliares técnicos e técnicos nas mais diversas áreas [...]”. De acordo com Ghiraldelli Junior (2006) nessa proposta, ocorreu um fator preocupante que foi a não oferta de recursos nas redes públicas de ensino, bem como “[...] recursos humanos e materiais para transformar toda uma rede de ensino nacional em profissionalizante [...]” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 182).

Ferretti (2016, p. 79) reforça essa ideia e destaca que “[...] as escolas das redes públicas adaptaram-se forçosamente às determinações legais oferecendo as habilitações profissionais que não exigissem, ou exigissem poucas mudanças na sua organização curricular [...]”. Segundo o autor, as escolas privadas continuaram dando ênfase à educação propedêutica.

A profissionalização preconizada na Lei 5.692/1971 não se concretizou da maneira como foi projetada, as manifestações contrárias aumentaram. Para Cunha, (2014), a reforma apresentou-se na contramão de interesses de grupos privatistas, empresários, diretores que administravam escolas privadas, aprofundando as diferenças da formação presentes no Ensino Médio. No ano 1982, após várias tensões acerca da Lei, no governo Figueiredo houve a implantação da Lei nº 7.044/1982, que revogou a profissionalização obrigatória presente na Lei nº 5.692/1971, “[...] modificando o termo preparação para o trabalho para qualificação para o trabalho [...]” (GRIEBELER, 2013, p. 35) – o que resultou a retomada da educação de formação geral e o fim da obrigatoriedade da profissionalização.

Assim, no período de ditadura militar vivido pela sociedade brasileira com cerceamento de direitos em todos os níveis, houve um enfrentamento contra esse regime de governo, portanto uma luta popular pela democracia, bem como pela defesa da educação. As reivindicações resultaram um “[...] crescimento do número de movimentos sociais organizados em torno de bandeiras históricas em prol da educação pública e gratuita como direito subjetivo e dever do Estado, bem como de sua função social” (BASTOS, 2017, p. 209). Nesse sentido, as lutas sociais foram se acirrando no país e ganhando força popular, aspectos importantes para o

encaminhamento da Constituição Federal e algumas conquistas populares que veremos a seguir.

1.5 A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E A EDUCAÇÃO

Desde os anos 1970 e 1980, diversos movimentos e organizações sociais lutaram pelo fim da ditadura em prol da redemocratização do país. Esse período trouxe fortes consequências para a maioria da população, aumento da dívida externa, da inflação, do desemprego, entre outros (MINTO, 2013). A população já não aceitava mais a repressão imposta pelo sistema ditatorial que vivia o país. Ela queria uma mudança não apenas no âmbito social, mas político e econômico. Nesse sentido, as reivindicações e conflitos sociais aumentaram, “[...] os conflitos sociais são a manifestação de contradições estruturais, agravadas por problemas conjunturais [...]” (GALVÃO, 2011, p. 112). Assim, em 1983, manifestações populares favoráveis às eleições diretas para presidente da república resultou numa proposta de Emenda Constitucional para realização de eleições diretas.

Em 1984, essas manifestações contribuíram para que o movimento pelas “Diretas Já” crescesse ainda mais. Apesar da grande luta popular, a Emenda foi rejeitada no Congresso. Em 1985, com o fim da Ditadura Militar, por meio de eleições indiretas, após 21 anos de regime ditatorial, Tancredo Neves foi eleito presidente da República, mas foi impedido de assumir o cargo devido a uma doença que o levou à morte. Seu vice, José Sarney, foi quem assumiu o mandato (REIS, 2010).

Os fatores econômicos ocorridos no país nos anos 1980 favoreceram o aumento das lutas sociais. O país passou por um lento processo de redemocratização que resultou na promulgação da nova Constituição Federal brasileira de 1988⁹ (BRASIL, 1988). A luta pela educação também cresceu e foi preconizada na Carta Magna como um direito social e dever do Estado. O art. 227 dispõe:

⁹ “Durante o processo de elaboração da nova Constituição, em todos os setores, houve debates, pressões, movimentos populares, movimentos das elites e grupos corporativos etc., para verem seus interesses defendidos na Carta Magna. O campo da educação também foi arena de disputa desses interesses variados” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2006, p. 169).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à *educação*, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária [...] (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Na legislação federal, a educação passa a ser um direito de todo cidadão e dever do Estado, tendo em vista uma educação democrática. Nesse sentido, a CF/1988 orienta a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que passou por um longo processo de tramitação no Congresso e foi aprovada em 1996 (LDBEN nº 9.394/1996). O Art. 2 dispõe:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

A LDBEN nº 9.394/1996, no seu artigo 36, desobrigou o Estado de ofertar a educação profissionalizante de modo regular (BRASIL, 1996). Com a aprovação da Lei, as escolas passaram a ofertar apenas o Ensino Médio geral, no texto original a Educação Profissional está apontada como facultativa, não considera a obrigatoriedade articulada ao Ensino Médio, portanto a educação média profissionalizante passou a ser ofertada em empresas e ONGs, ou seja, “[...] em espaços não-formais de formação e aperfeiçoamento de mão de obra [...]” (SANTOS, 2017, p. 231).

De acordo com Santos (2017) e Frigotto e Ciavatta (2003), a Lei acirra a dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, dando abertura à iniciativa privada expandir a sua atuação na educação. Como exemplo dessa expansão está o Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) criado na primeira gestão do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), um ano antes tramitava o PL nº 1603/1996, que foi transformado nesse Decreto de 1997, separando o Ensino Médio da Educação Profissional, que abriu brecha para atuação do empresariado na educação brasileira, adequando o ensino profissionalizante às orientações neoliberais para atender às necessidades do capital. Para Oliveira (2004, p. 10) “[...] revela-se, pois, o caráter instrumentalista/produtivista da Reforma com seu emblemático ideário de competências e habilidades de estar inserida numa perspectiva educativa

mercadológica”. Esse mesmo caráter defendido nos anos 1990 está presente e revigorado na atual reforma do Ensino Médio.

Para os autores, a educação profissional é vista nessa lógica como uma maneira de ajustar a força de trabalho às demandas do mercado produtivo. O Decreto ao “[...] retirar a supervisão do seguimento profissionalizante da alçada do MEC, e direcioná-la para o Ministério do Trabalho [...], demonstra bem como essa medida alinhava-se aos interesses do empresariado local” (SANTOS, 2017, p. 231).

Com esse Decreto, os cursos técnicos deixam de ser integrados ao Ensino Médio, ofertados por escolas técnicas e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica, resultando na fragmentação a partir de níveis com diferenciação sobre o tipo de profissionalização. O Art. 3º do Decreto nº 2.208/1997 apresenta a organização da educação profissional em três níveis:

- I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III – tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, p. 1).

Para Kuenzer (2000, p. 22), “[...] a educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores [...]”. Essa legislação concorreu para reforçar as diferentes propostas educativas historicamente presentes na organização do Ensino Médio. Santos (2017) e Lopes, Bortoloto e Almeida (2016) argumentam que esse Decreto nº 2.208/1997, ao desarticular a educação geral da educação profissionalizante, por meio de oferta de cursos organizados em módulos, cursos básicos, sem articulação com o conhecimento científico resultou no aligeiramento e na fragmentação da formação do estudante.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), as reformas realizadas no governo FHC (1995-2002) seguiram as orientações de organismos multilaterais, bem como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros. De acordo com Silva (2005), as instituições financeiras internacionais FMI e BM foram criadas no final da Segunda Guerra Mundial, em 1944, em Bretton Woods (EUA). “[...] Juntas tornaram-se as guardiãs dos interesses do capital e com capacidade para induzir políticas econômicas e o

destino de continentes e países em todo planeta [...]” (SILVA, 2005, p. 257-258).

Portanto, os organismos internacionais defendiam um projeto neoliberal hegemônico subordinado à nova ordem da mundialização do capital, que seguisse as recomendações do Consenso de Washington¹⁰. Durante o governo FHC, houve “[...] abertura comercial, privatizações, corte de gastos públicos, disciplina fiscal, desregulamentação na economia, câmbio flutuante e a aceitação das regras de propriedade intelectual [...]” (MARINGONI, 2018, p. 38-39).

Trata-se de um “[...] projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106). Segundo os autores, o projeto educativo do governo FHC estava em consonância com o projeto de sociedade, pois quem definia as políticas de acordo com os princípios do ajuste eram especialistas ligados aos organismos multilaterais. Nesse sentido, o governo FHC acatou a lógica do pensamento empresarial no campo educacional.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108).

De acordo com os autores, o Decreto nº 2.208/1997, “[...] reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120). No governo Lula, esse Decreto foi substituído pelo então Decreto nº 5.154/2004 propondo a formação integrada entre Ensino Médio e Ensino Profissional. Apesar desse Decreto, reconduzir o Estado no direcionamento da educação profissional, não foi suficiente para romper com tal dualismo. Para Lopes, Bortoloto e Almeida (2016, p. 575), “[...] esse Decreto direcionou o fortalecimento da rede federal, mas continuou contemplando uma formação conforme as demandas do setor produtivo, o que revela o quanto esse setor ainda dita os rumos da educação profissional de nível médio no país”.

Frigotto e Ciavatta (2003) sugerem como possibilidade de superação “[...] a defesa de uma escola unitária [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 120), universalizada, para superar esse dualismo histórico, comentado neste capítulo

¹⁰ Estabeleceu um conjunto de medidas econômicas apresentado em 1989, cuja proposta estava ancorada nas políticas neoliberais, com foco no combate à pobreza e crescimento econômico dos países da América Latina.

pelos autores, Romanelli (2001), Dallabrida (2009), Ribeiro (1981), Ghiraldelli Junior (2006) e Nunes (2001). Como discutimos anteriormente, esse dualismo está presente na organização do sistema educacional desde os anos 1930 e ainda prossegue nos dias atuais, permanecendo os mesmos interesses de classe.

Portanto, é preciso romper com esse tipo de organização dual e proporcionar aos estudantes do Ensino Médio uma escola única para todos, fundamentada na proposta de Gramsci (2001b, p. 33):

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual [...].

Para o autor “[...] somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001b, p. 36), ou seja, o autor, defende uma escola integral que permita que o conhecimento científico alcance todos os sujeitos para desenvolver a capacidade crítica, de refletir o processo de produção capitalista para que se distancie da condição de subalterno e passe ao patamar de intelectual para intervir e problematizar a realidade.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), a escola unitária preconiza o trabalho como princípio educativo, vincula a ciência com a prática, é um direito para se produzir a humanização e a emancipação da sociedade. Aragonez (2013), em convergência com Frigotto e Ciavatta (2003), defende que a escola unitária possibilita o desenvolvimento integral numa proposta marxista de formação *omnilateral*¹¹.

A escola é um espaço de contradição. “Assim, a escola que reproduz a ideologia dominante também avança e civiliza [...]” (CURY, 2000, p. 91). Nesse sentido, a “[...] escola é espaço de produção da vida, de construção coletiva, de formação cidadã, de complexificação das formas humanas de ação e reflexão no mundo [...]” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 243), ou seja, além de espaço de contradição é também um espaço de diversidade.

A partir da contextualização histórica realizada neste capítulo, permeada por

¹¹ Pautado nos estudos de Marx, Manacorda (2007, p. 89-90) ressalta que a onilateralidade é: [...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho.

algumas Constituições Federais, percebemos que o direito à educação básica vem sendo historicamente defendido. Nesse sentido, ressaltamos que, desde os anos 1970, a obrigatoriedade do ensino tem se expandido, após muitas pressões e reivindicações de uma parcela da população que luta pelo direito a uma educação que inclua todos os cidadãos. Destacamos que houve um avanço no sentido de a legislação estabelecer a educação como direito social e dever do Estado e que o Ensino Médio é reconhecido na legislação como etapa final da educação básica. Entendemos que esse direito deva ser garantido na prática, aspecto que reforça a necessidade de estudos sobre a formação nessa etapa.

Na segunda gestão do governo Lula, do Partido dos Trabalhadores, o ensino passa a ser obrigatório para a população de 4 a 17 anos, por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, resultado de muita luta ao direito da educação básica. Para os autores Czernisz (2014), Lima e Maciel (2018), entre outros, essa Emenda é uma conquista legal e legítima a oferta da educação pública aos estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio. Podemos considerar que essa determinação legal foi um avanço para o campo da educação, pois garante a obrigatoriedade da educação para os estudantes de 4 a 17 anos.

De acordo com Lima e Maciel (2018), ao contrário do governo FHC (1998-2002), o governo Lula (2003-2010), procurou investir:

Em direitos sociais, trazendo para o campo da educação muitos avanços, dos quais podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), as emendas constitucionais nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino incluindo a última etapa da educação básica (LIMA; MACIEL, 2018, p. 3).

No entanto, o governo Lula além de possibilitar alguns avanços, também proporcionou maior diálogo com a sociedade referente às políticas educacionais. Segundo Ferretti e Silva (2017) algumas dessas políticas permaneceram no governo Dilma, eleita também pelo Partido dos Trabalhadores. Em 2011, o governo Dilma teve como proposição para o Ensino Médio a oferta de cursos profissionalizantes por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), este demonstrou grande contradição à medida que permitiu a “[...] mercantilização

de serviços que deveriam ter oferta pública [...]” (LIMA, 2012, p. 501). Esse Programa estabeleceu a oferta de concessão de bolsas de estudos para realização de cursos técnicos concomitantes aos estudantes de escolas públicas e cursos de formação inicial e continuada (FIC), ofertados por instituições privadas, estabelecendo parcerias entre público e privado, priorizando o Sistema S, concedendo “[...] dinheiro público para a iniciativa privada [...]” (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016, p. 576).

Os autores Lima (2012) e Silva, Moura e Souza (2018) apontam que os cursos FIC são cursos fragmentados de curta duração. A relação do Programa com o Ensino Médio público, por meio da oferta de cursos técnicos concomitantes e cursos FIC impede, a ampliação do “[...] acesso a educação profissional integrada à educação propedêutica [...]” (SILVA; MOURA; SOUZA, 2018, p. 197). “[...] Visto que as empresas que vão financiar bolsas podem optar preferencialmente ou exclusivamente por cursos técnicos não integrados, ou formas de qualificação mais rápidas e focadas nos seus processos produtivos [...]” (LIMA, 2012, p. 504).

Nessa relação, fica explicitada a oferta de “[...] formação meramente técnica [...]”, voltada à classe trabalhadora (SILVA; MOURA; SOUZA, 2018, p. 197), como acontecia no período do regime militar no país. Portanto, para estes autores, o PRONATEC tem como objetivo atender às necessidades do sistema produtivo, beneficiando o setor empresarial e produzindo uma mercantilização da Educação Profissional. Essa vertente privatizante e mercantil que permeia o Programa tende a produzir uma formação fragmentada do currículo, distanciando o PRONATEC da proposta de educação integral que conduz o sujeito a refletir/pensar a realidade e lutar por uma nova sociedade, a qual todos tenham condições de desfrutar dos bens produzidos.

Ainda como proposição para o EM, o governo Dilma também aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse nível de ensino, por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 para orientação das políticas educacionais para o Ensino Médio, houve uma tentativa de levar essas Diretrizes para as escolas, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No Pacto, os autores Ferretti, Lima Filho e Garcia (2015, p. 14) destacam que é “[...] importante retomar a orientação que consta das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica à multiplicidade e heterogeneidade dos sujeitos e de como a escola deve relacionar-se com estes diferentes sujeitos [...]”. Outra proposição importante foi a promulgação da

Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação referente ao ano 2014 – 2024 e estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país.

No Plano Nacional de Educação damos destaque para a meta 3, que apresenta como objetivo: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos [...]” (BRASIL, 2014). Também destacamos a meta 6, que busca oferecer educação em tempo integral nas escolas de educação básica (BRASIL, 2014). Importante enfatizar que, apesar desses avanços para as políticas educacionais no Brasil, nos governos do PT, prevaleceram ações que não romperam com a lógica do capital, prevalecendo os interesses do bloco no poder.

[...] O conceito de bloco no poder constitui uma unidade contraditória de classes e frações politicamente dominantes sob a égide da fração hegemônica. A luta de classe, a rivalidade dos interesses entre essas forças sociais, encontra-se nele constantemente presente, conservando esses interesses a sua especificidade antagônica [...] (POULANTZAS, 1977, p. 234).

No governo Lula, “[...] as políticas implementadas pelo bloco no poder fizeram com que a classe empresarial ampliasse as margens de concentração da riqueza, seguindo a mesma tendência dos períodos anteriores de governo” (MARTINS, 2009, p. 225). O governo Lula estabeleceu uma política do consenso para a sociedade “[...] visando à ampliação dos direitos sociais [...] sem romper, contudo, com o processo de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital [...]” (DOURADO, 2019 p. 8). Tal governo procurou realizar políticas sociais numa abrangência maior.

Para Paulani (2008), o governo Lula percorreu um caminho inverso daquilo que se esperava de um representante do Partido dos Trabalhadores que, anteriormente à sua vitória presidencial, denunciava os desmandos do neoliberalismo praticados pelo governo FHC. Assim, no período em que Lula se manteve no governo federal, não realizou um enfrentamento ao neoliberalismo. A autora esclarece em seus estudos que o governo Lula deveria ter buscado alternativas para tal enfrentamento, bem como

[...] investir em políticas que buscassem resultados objetivos, por exemplo, na redução da abissal desigualdade do país; mas que se fizessem isso trazendo consigo uma revolução cultural e de valores que proscrevesse como indignos e inaceitáveis os valores individualistas e puramente mercantistas (PAULANI, 2008, p. 69).

Nesse sentido, Lula não realizou mudanças estruturais em seu governo. De acordo com a autora, ele deu continuidade ao projeto neoliberal iniciado no governo Collor e consolidado na gestão de FHC. Destacamos que Lula avançou em relação a esses governos anteriores, pois ampliou as políticas sociais.

Apesar das contradições presentes no governo do Partido dos Trabalhadores, os avanços que ocorreram na educação foram importantes e precisam permanecer para a garantia desse direito a todos os cidadãos sem nenhuma restrição.

Mas, o que temos observado nos últimos anos são alguns retrocessos que vieram à tona a partir do processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016. Alguns autores, como Orso (2017), Moura e Lima Filho (2017), Mancebo (2018), Maringoni (2018), Dowbor (2018), Lima e Maciel (2018), entre outros, consideram que houve um golpe, que levou Michel Temer ao poder. Segundo Mancebo (2018), o golpe resultou de uma crise democrática e uma crise do capital, afetando as políticas do governo Dilma. Os autores Lima e Maciel (2018, p. 4) reafirmam essa ideia e argumentam que “[...] diante de uma crise econômica aguda, as elites brasileiras, compostas principalmente por setores neoliberais e neoconservadores, derrotadas nas eleições de 2014, aproveitaram para produzir um golpe institucional [...]” contra a presidenta Dilma.

Esse golpe trouxe graves consequências para a classe trabalhadora. Assim, o objetivo é acabar com os seus direitos, estes já conquistados historicamente por meio de muitas lutas e reivindicações populares com a participação de movimentos sociais. Para Galvão (2011, p. 123), “[...] os movimentos sociais constituem, pois, modos de contestação contra as diferentes formas de exploração de dominação que emergem no capitalismo contemporâneo [...]”.

Estamos diante de um projeto neoliberal de sociabilidade para a manutenção da classe dominante no poder, a serviço do capital financeiro. Este projeto é mantido pelo atual governo Bolsonaro, eleito em 2018, pelo Partido Social Liberal (PSL). Esse governo ultraconservador reitera a redução de direitos sociais da classe trabalhadora concedendo a continuidade da política econômica defendida pelo ex-

governo Temer (2016-2018) que, de acordo com Costa (2018), são medidas para promover um rearranjo distributivo, propensas a aumentar o capital e ampliar a agenda de desmonte do Estado e de políticas sociais.

Nesse sentido, os ataques aos trabalhadores são constantes e atingem inclusive os campos da educação, saúde, segurança e seguridade social. É uma forma de retirada de direitos e um ataque aos trabalhadores que se utilizam da educação para sua formação como homens, cidadãos e trabalhadores: congelamento de gastos públicos por 20 anos por meio da Emenda à Constituição (EC nº 95); *Reforma do Ensino Médio*; da Previdência, Trabalhista e Política, Terceirização, entre outros (ORSO, 2017).

Este capítulo, pautado no processo histórico e político do Ensino Médio desde os anos 1930 até os dias atuais, contribui para entender a trajetória do EM brasileiro com características que se perduram até hoje. Apesar da luta em defesa da escola pública para acesso de todos à educação que permeou esse período histórico estudado, não podemos negar que esse processo apresenta um sistema de educação que privilegiou a formação das elites em detrimento da classe trabalhadora.

Isso nos permite entender que, nesse processo histórico, a oferta institucional, organizada e sistemática da educação, pautou-se por uma oferta que proporcionou a desigualdade, ou seja, um tipo de educação pensada para a classe trabalhadora e outro para a burguesia. Essas características reforçam a desigualdade decorrente dos interesses da classe dominante que requer a formação de trabalhadores para servir no processo de produção e reprodução do capital. Assim, compreendemos que o sistema de acumulação norteia as políticas educacionais no país.

Entendemos que, para romper com essa divisão, é necessário proporcionar ao estudante uma formação que possibilite o seu desenvolvimento integral, questão que será discutida a seguir.

CAPÍTULO 2 - OS PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste capítulo, refletimos a proposta de educação integral para o EM para pensar a proposta apresentada na Lei nº 13.415/2017. Esta segue as “[...] orientações neoliberais, que buscam fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país” (CARDOZO *et al.*, 2017, p. 13721) bem como das decisões das políticas educacionais brasileiras. Para discutir a educação integral, faz-se necessário apresentar apontamentos sobre os pressupostos dessa educação, que se distinguem da educação integral que se utiliza da jornada inteira.

Entendemos que a dualidade escolar é uma categoria de conteúdo que está relacionada à educação integral nessa pesquisa e traz contribuições para entender a proposta educativa da reforma em análise. Ajuda-nos, portanto, a pensar no desenvolvimento da educação integral, considerando tanto a formação na perspectiva emancipadora, quanto a perspectiva educativa que tem sido vista nas políticas educacionais, afinadas aos intentos da sociedade capitalista, à reprodução de toda a sua estrutura. Conhecer as experiências é importante para que se verifique a construção histórica, para que se analise o teor da educação proposta, e para que se busque firmar um caminho para obter-se a transformação educacional e social.

Por essa razão, esclarece-se, de acordo com Silva (2014), que há uma profusão de termos e expressões referentes à educação integral, que são entendidos também como ampliação da jornada escolar ou educação de tempo integral e são equivocadamente utilizados como se tivessem os mesmos significados, aspectos que dificulta a implantação de uma política de educação integral no país. Santos (2019) argumenta na mesma direção de Silva. Para o autor:

No processo de construção da política pública de educação integral no Brasil, percebemos a presença de uma confusão conceitual entre ampliação da jornada escolar com educação integral; no qual, os atores legais da educação pública cometem esse erro ao elaborarem as leis e os planos de educação, na perspectiva de que educação integral é alcançada apenas com a ampliação da jornada escolar (SANTOS, 2019, p. 70).

Para Moll (2017), apenas ampliar o tempo de estudos, não configurará a perspectiva de formação humana integral. É preciso privilegiar aspectos fundamentais para o desenvolvimento do sujeito na sua totalidade, dentre eles, aspectos cognitivos, físicos, culturais e artísticos. Por isso, é preciso compreender que os termos e expressões referidos acima, apresentam sentidos diferentes. A educação integral não corresponde a uma forma de organização da escola apenas, implica em uma concepção de educação fundamentada, uma opção por educação como caminho para obter a emancipação humana. Para esclarecer o conceito de educação integral, a seguir são apresentadas as contribuições de alguns teóricos.

2.1 DEBATES ACERCA DO SENTIDO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Entendemos que a concepção de educação integral tem como foco a formação humana integral do sujeito na sua totalidade, proporcionando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, para que possa haver a transformação social. A formação que possibilita a educação integral, parte do conceito de educação politécnica, pois de acordo com Frigotto (1988, p. 444), “[...] a politecnia implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões”. Segundo Rodrigues (2009), a educação politécnica também pode ser denominada concepção marxista de educação. Este conceito foi delineado por Karl Marx, no século XIX, que defendia uma educação socialista, tendo como base:

[...] a) o princípio do compromisso da escola socialista com a politecnia; isto é, com a transmissão, a todos, de uma formação técnica e científica capaz de lhes propiciar o pleno entendimento dos mais variados processos de produção de bens; b) o princípio da integração efetiva entre escola e trabalho; isto é, a articulação da atividade desenvolvida pelo aluno na esfera econômica e produtiva com os conhecimentos técnicos e científicos a ele ministrados na escola [...] (SAES, 2005, p. 37).

É uma proposta que defende a junção entre trabalho produtivo e educação, possibilitando a formação do homem enquanto ser político e “trabalhador consciente”, contrapondo-se à formação do “[...] trabalhador competente, [...] capaz de assumir a direção do processo de produção, ocupando assim o lugar dos

capitalistas e dos quadros dirigentes do Capital” (SAES, 2005, p. 37). A educação integral, na perspectiva marxista de educação, permite ao trabalhador conhecer o processo produtivo, lutar contra as desigualdades estruturais que afligem o país há tanto tempo e desfrutar das benesses a qual todos têm direito.

Assim, o trabalho não pode estar separado da educação, ao contrário, deve ser reconhecido como parte de uma mesma unidade. De acordo com Engels (1999, p. 4), o trabalho “[...] é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para o autor, o que diferencia o homem de outros animais é a sua capacidade de dominar e modificar a natureza por meio do trabalho, pois ao transformar a natureza, a realidade, o homem também se transforma numa relação dialética.

Contribuindo com essa ideia, Saviani (2007b, p. 152), argumenta que “[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas”. O autor compreende o trabalho como “[...] ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas” (SAVIANI, 2007b, p. 154), é o que constitui o homem e o transforma em ser histórico. O autor considera ainda que “[...] o homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo [...]” (SAVIANI, 2007b, p. 154).

O autor reafirma que, na concepção marxista de educação, o trabalho é reconhecido como princípio educativo, numa relação entre teoria e prática, conhecimento e ação, com o objetivo de transformar a sociedade e mudar as relações sociais de desigualdade presentes na sociedade capitalista. “Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesas e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2011, p. 86).

Conforme a compreensão de Rodrigues (2009), Marx defendia a necessidade de uma educação única para os sujeitos, para que todos tivessem o direito garantido ao conhecimento, sem privilégios de classe, numa junção entre “educação intelectual, corporal e tecnológica” para superar a dicotomia entre “trabalho manual e trabalho intelectual”, resultando o entendimento do sujeito de maneira integral de todo o processo de produção no qual está inserido, para a transformação social.

A proposta de educação pautada na concepção marxista, combinando educação e trabalho produtivo possibilita um “[...] caminho para a escola básica única, melhor unitária, para todos, integradora da cultura geral humanista e tecnológico profissional [...]” (NOSELLA, 2020, p. 20). Para o autor, essa proposta de educação ainda não alcançou de maneira adequada o Ensino Médio. Portanto, ele argumenta que o trabalho como princípio educativo precisa estar presente na formação do jovem assim como defendia Gramsci e, inclusive hoje, essa proposta deve ser pensada para alcançar os estudantes do Ensino Médio para possibilitar a construção de uma consciência crítica diante da realidade, pois ao conhecer a realidade poderá transformá-la.

Soma-se a essa observação de Nosella (2007) algumas críticas à utilização de um termo que qualifique essa proposta como de educação unitária. Verificamos isso em Nosella quando, em seus estudos, tece críticas a alguns autores brasileiros, dentre eles, Saviani, quanto ao uso do termo politecnicidade ou educação politécnica para a formação dos trabalhadores na realidade atual. O autor considera que a “[...] expressão ‘educação politécnica’, defendida por vários educadores marxistas sobretudo nos anos 1990 [...] é uma expressão que não traduz semanticamente as necessidades de educação da sociedade atual [...]” (NOSELLA, 2007, p. 150). O autor, baseado nos estudos de Manacorda destaca ainda que “[...] Marx atribuía à ‘moderna ciência da tecnologia’ um sentido mais progressista do que a ‘politecnicidade’ [...]” (NOSELLA, 2007, p. 143).

Assim, o autor aponta que Manacorda, pautado em Marx, defende o uso da expressão “educação tecnológica” ou “educação onilateral”, trazendo a ideia de integração. Diante desse debate, Nosella (2007) argumenta que é preciso se preocupar com a natureza semântica, histórica e política que permeia o termo educação politécnica.

Anteriormente a essa crítica de Nosella, Saviani (1989, p. 16) comentou que “Politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito de politecnicidade como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas, autonomamente consideradas [...]”. Em seu artigo sobre “Trabalho e educação” publicado em 2007, Saviani afirma que em sua análise já havia se fixado na semântica, “[...] respeitando o seu significado semântico, conceituei politecnicidade como dizendo respeito aos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna [...]” (SAVIANI, 2007b, p.

164). Para o autor, Manacorda, embasado nos estudos de Marx, propôs uma distinção entre politecnicidade e educação tecnológica, “[...] sugerindo que o termo ‘politecnicismo’ se refere à ‘disponibilidade para os diversos trabalhos e suas variações’, enquanto ‘tecnologia’, implicando a unidade entre teoria e prática, destacaria a omnilateralidade que caracteriza o homem” (SAVIANI, 2007b, p. 162). O autor defende o uso do termo politecnicidade, “união entre formação intelectual e trabalho produtivo” (SAVIANI, 2007b, p. 162).

A discussão da proposta de formação emancipadora refere-se também ao campo da discussão semântica que, se por um lado, é complexa no que corresponde ao conceito, por outro lado, deixa clara a posição por uma formação que habilite o estudante aprender o conhecimento científico, “[...] com preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural e aprofundamento dos estudos [...]” (RAMOS, 2004, p. 41). Entendemos que a proposta marxista de educação defende a formação *omnilateral*, ou seja, o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano de maneira integral: formação humana com bases científicas, culturais e técnicas, permitindo a compreensão da realidade concreta da sociedade dividida em classes, que vive em constantes contradições e conflitos sociais, cada classe luta em defesa de seus interesses.

Para Saviani (2005), dentre as contradições postas no sistema capitalista de produção que permeiam a questão educacional, podemos destacar as “[...] contradições entre o homem e a sociedade, entre o homem e o trabalho e entre o homem e a cultura” (SAVIANI, 2005, p. 46). Para que haja a superação dessas contradições, o autor propõe uma educação média pautada na ideia de politecnicidade, “[...] uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação [...]” (SAVIANI, 2005, p. 51).

No sistema capitalista, o proprietário dos meios de produção está preocupado com o lucro, o qual obtém por meio do trabalho não pago ao trabalhador, para tanto, explora a mão de obra da classe trabalhadora, que vende sua força de trabalho. Esse processo de exploração, Marx (1985), denomina mais-valia (excedente), ou seja, a diferença entre a quantidade de trabalho fornecida pelo trabalhador e a quantidade necessária à produção, que simboliza a exploração do trabalho pelo capital, bem como a exploração do trabalhador pelo capitalista.

Segundo Dal Lin e Schlesener (2016, p. 64) Marx e Engels demonstraram em seus estudos que, na sociedade capitalista no século XIX,

[...] o trabalho fragmentado formava não só um homem apto para produzir mais em menos tempo, mas um homem que se tornava alienado/estranhado tanto no seu trabalho, nas relações com os outros trabalhadores, como na sua forma de conceber o mundo.

Portanto, Vázquez (1968) aponta que, nas relações de produção de modo fragmentado, a alienação está vigente, o homem perde sua própria essência e resulta no não reconhecimento do trabalhador em seus produtos como produtor ou criador. A mercadoria pertence à burguesia, bem como o lucro. Há uma relação antagônica que revela o domínio do capitalista sobre o trabalhador.

Percebemos nessa relação que quanto mais riqueza produzida, mais pobreza se instaura, ou seja, aumento da riqueza de um lado e a miséria, de outro, elevando cada vez mais as desigualdades sociais entre as classes.

Portanto, Marx e Engels afirmam que a divisão técnica do trabalho traz muitas consequências para a formação humana da classe trabalhadora (DAL LIN; SCHLESENER, 2016). Precisamos levar em conta que Marx, ao propor a concepção de educação politécnica, estava vivendo em outro contexto, mas as suas contribuições teóricas permitem pensar a educação na totalidade, pois percebemos que, ainda hoje, a proposta de educação integral, na perspectiva marxista, é uma preocupação de muitos pesquisadores da educação, pois há uma desigualdade educacional muito grande que necessita ser superada e essa proposta de educação possibilita tal superação. Considerando a importância desse assunto e a necessidade de compreendê-lo, faremos a análise da defesa dessa concepção de educação aqui no país.

2.2 A DEFESA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, na década de 1980, momento em que o país lutava pela redemocratização, os autores Saviani (1989), Frigotto (1988), Kuenzer (1998) e Machado (1989) realizaram várias discussões sobre a educação integral no Ensino Médio. Esse debate amplia-se pela necessidade de definir o currículo na perspectiva da politecnia. Para Krawczyk (2011, p. 759), esta é uma proposta de rompimento do

“[...] processo de aprendizagem, com a cisão entre o trabalho intelectual e o manual, substrato do modo de produção capitalista e da desigualdade que ele origina”.

De acordo com a autora, esses e outros pesquisadores da educação defendem que o currículo do Ensino Médio não deve possuir caráter mercadológico para satisfazer interesses privatistas, mas sim, deve estar de acordo com os interesses da classe trabalhadora, assegurando a todos uma compreensão do processo de produção para que percebam as questões subjacentes a esse processo de alienação, exploração, relações de trabalho, entre outros.

Na análise desenvolvida por Rodrigues (2009) a concepção politécnica de educação esteve presente nas pesquisas de Saviani, que aprofundou seus estudos sobre as concepções de Karl Marx e Antonio Gramsci, bem como nos estudos de Frigotto; Kuenzer; Machado; Rodrigues, entre outros, como apontamos acima. São estudos bastante significativos que foram importantes para acirrar as lutas em prol de uma educação pública e gratuita nesse período, que contribuíram e consolidaram o debate acerca da politecnicidade no Brasil para pensar uma educação que superasse a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, educação profissional e educação geral.

Rodrigues (2009) aponta ainda, que além das discussões teóricas realizadas nesse período, em 1988, foi criada a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Frigotto (1988), preleitor da aula inaugural de fundação desta Escola Politécnica, argumenta que esta:

É uma escola que se coloca na perspectiva da politecnicidade. Esta se funda numa concepção omnilateral de homem. Homem que se produz mediante o trabalho, mas que este não se reduz ao trabalho produtivo material. Homem enquanto natureza, indivíduo e sobretudo relação social. Omnilateralidade que envolve trabalho produtivo material, trabalho enquanto arte, estética, poesia, lazer (mundo da liberdade). A politecnicidade, busca, de outra parte, contrapor-se ao homem unilateral e a formação e educação dimensionadas sobre o especialismo, tecnicismo, profissionalismo. A politecnicidade implica a busca de eixos que estruturam o conhecimento organicamente, de sorte que faculte uma formação do homem em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 1988, p. 444).

Essa é uma escola que permite romper com a escola dual e excludente, tão presente na sociedade capitalista, que busca “[...] formar técnicos competentes e cidadãos politicamente conscientes e capazes de somar na tarefa de transformação

social” (FRIGOTTO, 1988, p. 444).

No mesmo ano da fundação da EPSJV/Fiocruz, ocorreu a promulgação da CF/1988 e, logo após, teve início o processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a inserção da concepção de politecnicidade no debate para a formulação da Lei. A trajetória de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi longa, levou oito anos no Congresso Nacional para ser promulgada.

Segundo Rodrigues (2009), ainda em 1988, o primeiro projeto de LDBEN foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio. A proposta da educação escolar de segundo grau, referente ao Capítulo III, Art. 35, previa a formação politécnica e um currículo vinculado ao trabalho produtivo.

Saviani (2000) destaca que, nesse processo de formulação da Lei, foram realizadas audiências públicas com a participação de várias entidades e instituições, bem como a realização de seminários temáticos. Segundo Machado (1991), Garcia e Lima Filho (2004), em 1989, foram realizados em Brasília painéis, por ocasião do Seminário denominado “Propostas para o Ensino Médio na nova LDB”. A Secretaria Nacional de Ensino Básico publicou os cadernos SENE-5, que tiveram como tema central da publicação “A Politecnicidade no Ensino Médio”. Esse estudo, sobre a politecnicidade também esteve presente no debate referente à LDBEN.

Entendemos que a década de 1980 foi marcada pela defesa de uma educação que contemplasse o currículo do EM vinculado ao trabalho produtivo, numa perspectiva de formação ampla, capaz de levar os estudantes a uma compreensão do processo de produção e buscar a transformação social.

Em 1990, ao discorrer sobre os projetos que deram origem a Lei nº 9.394/1996, Saviani (2000) comenta que o substitutivo do projeto original, “substitutivo Jorge Hage” apresentou um pequeno avanço no texto para o Ensino Médio, “[...] no sentido de se localizar o eixo desse grau escolar na educação politécnica ou tecnológica [...]” (SAVIANI, 2000, p. 61), ou seja, “[...] inclusão da formação-técnico-profissional no âmbito da LDB [...]” (SAVIANI, 2000, p. 66).

Em 1992, foi elaborado o projeto de LDBEN de autoria do Senador Darcy Ribeiro, e depois de quatro anos, somente em 1996, a LDBEN nº 9.394/1996, foi aprovada e sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Para Garcia e Lima Filho (2004), a Lei não levou em conta os debates que ocorreram durante o processo de tramitação e concretizou-se no modelo neoliberal defendida

pelo governo FHC.

Saviani (2000) reforça esse argumento e aponta que o texto apresentado é “genérico”, “minimalista”, abre brechas para a iniciativa privada atuar no campo educacional, portanto, é compatível com o ideário neoliberal. O autor destaca ainda que isso contribuiu para que a politecnia fosse descaracterizada durante o percurso de formulação da Lei, mas afirma que alguns aspectos da defesa da politecnia, acima sinalizados, constam no texto original da Lei nº 9.394/1996, no Art. 35, inciso IV:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

Saviani (2000) tece considerações acerca desse inciso IV e comenta que a ideia de politecnia proposta na década de 1980 foi alterada, mas ainda permaneceu a determinação da Lei de articular teoria e prática no processo produtivo, ou seja, articulação “[...] entre os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual [...]” (SAVIANI, 2000, p. 213). Importante destacar também que no Art. 35, inciso II, o objetivo é aprender para se adaptar com flexibilidade, preparar para o mercado de trabalho, seguindo a lógica neoliberal.

O autor também destaca que a proposta de politecnia, apesar de descaracterizada, foi reiterada no Art. 36, inciso I do parágrafo primeiro do texto original da Lei:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - *domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna* (BRASIL, 1996, p. 12, grifo nosso).

Saviani (2000) argumenta que, nesse processo de debate acerca da ideia de politecnia no Ensino Médio, permearam interesses políticos e ideológicos que refletiram no texto da LDBEN. No contexto dos anos 1990, período de promulgação da Lei, a ideologia neoliberal já estava presente no cenário brasileiro. Portanto, a defesa da redução do Estado para as políticas sociais, bem como os interesses privatistas influenciaram nas decisões acerca da Lei.

De acordo com os estudos de Machado (1991, p. 8), “[...] a dificuldade de definição do caráter de ensino médio tem se manifestado ao longo da história da educação [...]”. Essa definição precisa superar a “[...] visão de profissionalização estreita e do reducionismo do mercado de trabalho [...]” (MACHADO, 1991, p. 8). Precisa favorecer uma educação que supere “[...] a reprodução das desigualdades sociais [...]” (MACHADO, 1991, p. 8), ainda tão presente nas escolas e reconhecer o trabalho como princípio educativo. Por isso,

[...] a importância de uma educação integral, que garanta a cada um o domínio dos instrumentos de compreensão da realidade, através da apropriação da práxis social e da sua relação mais fundamental, o trabalho social (MACHADO, 1991, p. 8-9).

A aquisição do domínio necessário dos fundamentos técnicos e científicos de compreensão da realidade permite ao sujeito compreender, de maneira crítica, a sociedade na qual está inserido e buscar a transformação dessa realidade. Para tanto, Machado defende que o ensino politécnico,

[...] tem por objetivo permitir um processo amplo, de múltiplas construções; é um ensino que permite formar o homem em múltiplas dimensões. [...] É o ensino capaz de fazer com que os homens desenvolvam as suas potencialidades, que ele se construa na sua dimensão intelectual, ativa, física, ética, artística, etc. (MACHADO, 1991, p. 55).

Segundo a autora, a politecnia é uma proposta de educação que abre possibilidades para compreensão teórico-prática das bases das ciências e proporciona “[...] a aquisição da capacidade de orientação que o jovem precisa ter para que ele se oriente no sistema produtivo, no sistema de produção social,

decidindo-se como vai se inserir neste contexto” (MACHADO, 1991, p. 60). Ela destaca ainda que a politecnia abarca a concepção unitária de educação, proposta de Gramsci que defende a “[...] organização de uma ‘escola única’ inicial de cultura geral, humanística, formativa que harmonize precisamente o desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual [...]” (MANACORDA, 1991, p. 136).

Isso concorre para a superação da dicotomia histórica entre ensino propedêutico e ensino profissional, que perpassa as diferenças de classes, bem como projetos educativos destinados às classes, no curso da história da educação no Brasil, o ensino se constituiu de maneira fragmentada, pois predominou os interesses da burguesia dominante, que minimiza a formação do estudante.

Para os autores Garcia e Lima Filho (2004), o debate acerca da politecnia, que antecedeu a LDBEN/1996, é retomado nos anos 2000 numa proposta articulada entre trabalho, ciência e cultura para nortear a constituição de uma nova política educacional. Ramos (2004) destaca que esses três elementos são considerados eixo estruturante do Ensino Médio na perspectiva da formação humana. O homem, por meio do trabalho, transforma a natureza, produz conhecimento que constitui a ciência, portanto é produtor de cultura. Frigotto e Ciavatta (2004, p. 21) contribuem para essa análise e defendem:

[...] é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica. O trabalho deve ser compreendido não como mera adaptação à organização produtiva, mas como princípio educativo no sentido da politecnia ou da educação tecnológica, em que os conceitos estruturantes sejam trabalho, ciência e cultura; em que o trabalho seja o primeiro fundamento da educação como prática social, princípio que organize a base unitária do ensino médio. A ciência deve apresentar conhecimentos que, produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, fundamentam as técnicas. À cultura cabe a síntese da formação geral e da formação específica por meio das diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos e significados.

Portanto, o eixo trabalho, ciência e cultura torna-se imprescindível para compreender e transformar a realidade social. Assim, deve nortear a política educacional para “[...] atender às necessidades e às características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes [...]” (RAMOS, 2004, p. 48).

Esse debate em defesa de uma educação integral permanece vivo. A luta é constante para transformar a educação e, por meio dela, proporcionar o

desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões.

Garcia e Lima Filho (2004) destacam a necessidade de articulação entre educação profissional e o Ensino Médio, bem como a organização curricular integrada a essa etapa de ensino. Em 2004, consideravam que:

A educação profissional, integrada à escolarização básica, constitui um processo formativo integral que busca compreender a problemática social do jovem como sujeito de direitos e de ações na sociedade e que busca contribuir para a sua inserção na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29).

Para tanto, os autores defendem a construção de uma política pública que contemple “[...] a educação profissional integrada à educação básica [...]” (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 29), cujo objetivo é formar sujeitos autônomos, cidadãos comprometidos com a justiça social, capazes de transformar a realidade social. “[...] Pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e das últimas décadas [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004, p. 19).

Defendemos, nesta pesquisa, que a educação integral deva ser pensada numa perspectiva marxista, na sua totalidade, na perspectiva de formação humana integral, que priorize os aspectos cognitivos, físicos, culturais e artísticos para que essa proposta se concretize como uma política pública para o Ensino Médio e possa contemplar as necessidades dos estudantes.

[...] A educação deve propiciar aos homens o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação [...] (LOMBARDI, 2011, p. 362-363).

Conforme já exposto no capítulo, a proposta de Marx e Engels é uma formação *omnilateral* (educação intelectual, física e tecnológica), denominada politecnia ou educação politécnica, a unificação entre educação e produção material (instrução e trabalho). “[...] Marx associa a educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido [...]” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061). Segundo esses autores, o conceito de politecnia abarca a ideia de formação

humana integral.

Nessa perspectiva, a educação é um instrumento para o processo revolucionário e possibilita o acesso do trabalhador ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ou seja, ela constitui-se na totalidade do objeto estudado (BORGES NETTO; LUCENA, 2016).

Salientamos que é necessário obter a educação na totalidade e não apenas uma porção, como é defendida pelo projeto de educação da burguesia, pois a educação entra aqui como objeto de luta de classes, por possibilitar, a partir dela, a compreensão da estruturação societária e o preparo para o desenvolvimento de atividades produtivas que devem ser de conhecimento do trabalhador, pois a força de trabalho é desenvolvida pelos trabalhadores.

Cavaliere aponta que a educação integral concebe o sujeito como um ser completo e indivisível, ou seja, trata a formação integral do homem nos aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos (CAVALIERE, 2014).

A autora argumenta ainda que a proposta de educação integral deve pautar-se de maneira multi e interdisciplinar para levar o sujeito ao seu desenvolvimento completo, numa perspectiva marxista de formação humana. “Nesse sentido, ao se pensar na omnilateralidade do ser social é indissociável sua relação com a emancipação humana onde ciência, arte e trabalho são constituintes tanto do homem quanto da sociedade” (RODRIGUES, 2016, p. 77).

Assim, é importante pensar acerca da efetivação de uma política de educação integral para o Ensino Médio nessa vertente, contemplando a necessidade de formação integral baseada nas concepções marxistas de educação, levando em conta o currículo escolar integrado e não da maneira que está (im)posta na atual reforma do Ensino Médio (currículo fragmentado, flexível).

Diante das observações aqui destacadas, entendemos que a reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 precisa ser analisada e compreendida a fim de verificar como o seu conteúdo se traduzirá numa proposta para formação no EM mediada pelo contexto neoliberal que busca a formação de uma sociabilidade a ela inerente.

Fazemos essa observação considerando que a Lei que rege a reforma, apresenta a proposta de um currículo minimalista, que tem como disciplinas obrigatórias apenas a Matemática e a Língua Portuguesa nos três anos de curso, servindo mais como base para preparar o estudante para os exames internacionais

em larga escala, que, efetivamente, para prepará-lo ao exercício da cidadania, visto que os conteúdos fundamentais das disciplinas de Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Artes, são minimizados.

É importante salientar que essas avaliações em larga escala, embora exerçam um papel importante para balizar o trabalho desenvolvido pela escola, a fim de levar o coletivo de profissionais que nela atua, a pensar o trabalho pedagógico que desenvolve, também tem servido como estratégia para o ranqueamento das escolas e de redes de ensino, equiparando e atendendo a posição ocupada no *ranking* à obtenção de qualidade. Destacamos que apenas aspectos quantitativos não dão conta dos aspectos qualitativos do ensino. O sentido da formação proposta na Lei que é apresentada como integral, caracteriza-se, na realidade, pela carga horária estendida, com foco na aprendizagem por competência para formar mão de obra para o mercado de trabalho e fortalecer o capital. Os elementos orientadores dessa formação serão delineados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3 - NEOLIBERALISMO E A LEI Nº 13.415/2017

Esse capítulo busca discutir o desenvolvimento do neoliberalismo e sua influência na Reforma do Ensino Médio por meio da Lei nº 13.415/2017. Para tanto, é necessário discutir o contexto neoliberal em que esta Lei se apresenta, que reforça a dualidade escolar presente nela, assim como a hegemonia do bloco no poder. Leher (2019, p. 3-4) pautado em Fattorelli e Ávila, destaca que a “[...] coalizão de classe e frações de classes dominantes, o bloco no poder no Brasil é constituído das frações que operam o capital comércio de dinheiro, o agronegócio, o setor de *commodities*, [...] frações industriais [...]”, entre outros. O bloco no poder constituído como uma unidade contraditória é permeado pelas classes dominadas, estas denominadas por Poulantzas (1977, p. 238) como “classes-apoios”, ou seja, aquelas que apoiam o poder do Estado, mas não tomam decisões no seu interior, no entanto, são importantes para a dominação de classe. Assim, as relações de forças presentes no bloco no poder sustentam o Estado e determinam a política de acordo com seus interesses, atingindo diretamente o setor educacional, bem como o Ensino Médio.

3.1 A DISSEMINAÇÃO DO NEOLIBERALISMO

As primeiras experiências neoliberais ocorreram na América Latina, portanto, o Chile foi o primeiro país a adotar a política neoliberal durante a ditadura de Augusto Pinochet, nos anos 1970, “[...] começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos” (ANDERSON, 2005, p. 19). Anderson afirma ainda, que o Chile foi uma “[...] experiência-piloto para o novo neoliberalismo ocorrido nos países avançados do Ocidente [...]” (ANDERSON, 2005, p. 20).

Na Argentina, conforme discutiu Rojas (2014, p. 165), as políticas neoliberais iniciaram em 1975 durante o governo de Isabelita Perón (1974-1976) e “[...] consolidam a partir do golpe de estado de 1976 [...]”, durante a ditadura militar.

No caso argentino, a consolidação dos elementos para a cristalização neoliberalismo (1976) iniciam-se a partir do Ministério de Fazenda de Martínez de Hoz, com um governo dirigido por uma Junta Militar encabeçada pelo general Jorge Rafael Videla

(Presidente entre março de 1976 e março de 1981), que contou com o apoio da totalidade das frações das classes dominantes do bloco no poder do país. Durante este período inicial, realizaram-se importantes desregulações; diminuição da percentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinado de maneira direta ou indireta aos assalariados; e imposição hegemônica da política da fração do capital financeiro no interior do bloco no poder (ROJAS, 2014, p. 166).

Para tanto, segundo o autor, era necessário quebrar e desarticular a resistência da classe trabalhadora na Argentina. Mais tarde, essa desarticulação também ocorreu nos países que desenvolveram o neoliberalismo.

Na Europa e América do Norte, o neoliberalismo surgiu após a Segunda Guerra Mundial para reestruturar o capital mundial, a implementação do modelo político e econômico, se desenvolveu nos países capitalistas, Inglaterra (governo Thatcher, 1979-1990) e Estados Unidos (governo Reagan, 1981-1989), logo disseminou pelo mundo. Seus principais representantes são Friedrich August Von Hayek (principal autor da escola neoliberal Austríaca) e Milton Friedman (representante da escola neoliberal de Chicago). Essa corrente política e econômica é contrária ao Estado de Bem Estar Social¹², pois considera o Estado oneroso e uma ameaça à liberdade econômica e política que destrói a liberdade da população e a força da concorrência (ANDERSON, 2005; MARTINS, 2009; SOUZA; LARA, 2012).

Já no cenário da crise dos anos 1970, as ideias neoliberais começam avançar:

A chegada da crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno (ANDERSON, 2005, p. 10).

De acordo com Anderson (2005), nesse período, o movimento operário e os sindicatos são considerados os responsáveis pela crise:

As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizados no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas

¹² O Estado de Bem Estar Social, através do fundo público, passou a ser o pressuposto do financiamento da reprodução da força de trabalho e reprodução do capital (OLIVEIRA, 1988, p. 9).

sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 2005, p, 10).

Nesse sentido, era preciso “[...] manter um Estado forte [...] para salvar a economia e acabar com a força dos sindicatos, bem como a necessidade de diminuir gastos com bem estar social e a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos [...]” (ANDERSON, 2005, p. 11).

Dardot e Laval (2016, p. 196) reafirmam essa ideia e argumentam que se fez irromper “[...] uma série de ofensivas contra o poder sindical, baixar os gastos sociais e os impostos e facilitar a desregulamentação [...]”, com o objetivo de diminuir a inflação e recuperar os lucros.

De acordo com Harvey (2008b), no final do século XX, o sistema capitalista passou por transformações na economia e na política, resultando em mudanças profundas nas relações de trabalho e consumo, bem como nas ações do Estado, “[...] O longo período de expansão de pós-guerra, que se estendeu de 1945-1973, teve como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico [...]” (HARVEY, 2008b, p. 119).

Para o autor, o fordismo e o keynesianismo tornaram-se incapazes de “[...] conter as contradições inerentes ao capitalismo [...]. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho [...]” (HARVEY, 2008b, p. 135). O processo resultou na transição de um novo regime de acumulação denominada acumulação flexível:

[...] marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...] (HARVEY, 2008b, p. 140).

A mudança do modo de produção fordista-keynesiano para a acumulação flexível contribuiu para o aumento do desemprego e do enfraquecimento dos sindicatos e, à medida que o poder dos sindicatos enfraquece a classe trabalhadora, também diminui sua força de luta, mas permanece no enfrentamento político e social para obter novas conquistas de direitos fundamentais. A imposição de “[...] regimes e

contratos de trabalho mais flexíveis [...]” (HARVEY, 2008b, p. 143) permitiu o crescimento do “[...] uso de trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado [...]” (HARVEY, 2008b, p. 143). Isso acarretou um grande número de demissões de trabalhadores que já tinham certa estabilidade.

Para Dardot e Laval (2016, p. 227), a nova gestão das empresas com novas formas de organização do trabalho possibilita “[...] definir um novo modelo de empresa que Thomas Coutrot chama de ‘empresa neoliberal’ [...]”, com foco na polivalência, nas avaliações de desempenho, ou seja, nos resultados, ocasionando a intensificação do trabalho, bem como o “controle da subjetividade” do trabalhador nesse “contexto de mercado de trabalho flexível” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 229).

O discurso do modelo de acumulação flexível explicita a necessidade de formar profissionais flexíveis, mais competitivos, empreendedor, aptos para acompanhar as mudanças que ocorrem no mercado de trabalho. Assim, o trabalhador:

[...] deve cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado. Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o seu agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

Nessa lógica, a responsabilidade de obtenção do sucesso profissional recai totalmente sobre o trabalhador. Para os autores, a racionalidade neoliberal transformou o homem em “novo sujeito”, este “[...] é o homem da competição e do desempenho. O empreendedor de si é um ser feito para ‘ganhar’, ser ‘bem sucedido’ [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331). Frigotto (2011a, p. 26) reforça essa ideia e argumenta:

[...] há apenas lugar para os ‘mais competentes’ ou os que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita.

Esse modelo de acumulação flexível presente nas empresas atinge o campo educacional e perpassa a reforma do EM, os reformadores neoliberais defendem um

currículo flexível para o Ensino Médio, alegando que o atual é muito rígido e engessado, argumentam a necessidade do desenvolvimento de competências resultando na fragmentação da formação do estudante.

De acordo com Anderson (2005), nos anos 1980, o ideário neoliberal começa a triunfar, alcança hegemonia, resultando medidas drásticas à população como altas taxas de juros, aumento do desemprego, corte com gastos sociais, programas de privatizações, entre outros. Para Dardot e Laval (2016, p. 197, grifo do autor), “[...] as mais famosas das medidas adotadas foram a grande onda de *privatizações* de empresas públicas (na maioria das vezes vendidas a preço de banana) e o movimento geral de *desregulamentação* da economia [...]”. Aumentando assim, o número de desempregados nos países que desenvolveram tais medidas.

Nos anos 1990, o capitalismo entra novamente em crise, mas, a hegemonia neoliberal continua a predominar mundialmente, cujos ideários do neoliberalismo prosseguem em defesa desse modelo que coloca o mercado como “matriz da riqueza, da eficiência e da justiça” (MORAES, 2002, p. 15). Querem maximizar o lucro econômico, privilegiando-o e, ao mesmo tempo, negam a satisfação das necessidades sociais.

Portanto, os ideários do neoliberalismo elaboraram um modelo hegemônico cuja preocupação está voltada à reestruturação do capital e não às melhorias sociais para a população. O neoliberalismo apresenta algumas características: um Estado sem “[...] intervenção na economia, [...] liberdade individual e competitividade, a manutenção de um Estado mínimo [...]” para os serviços sociais, entre outros (SOUZA; LARA, 2012, p. 10).

A difusão do neoliberalismo nos países periféricos da América Latina, bem como a proposição de orientações de medidas para sanar a crise desses países, ocorreu no ano 1989, na capital dos Estados Unidos da América (EUA), com a realização de um evento denominado Consenso de Washington (BATISTA, 1994). Segundo o autor, tal evento contou com a “[...] participação de funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais [...]” (BATISTA, 1994, p. 5): Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com o autor, participaram também vários “economistas latino-americanos”. Já na primeira avaliação do Consenso de Washington, o autor destaca que:

[...] ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral (BATISTA, 1994, p. 6).

Segundo o autor, o Consenso de Washington estabeleceu um conjunto de regras básicas abrangendo 10 áreas que inclui: “[...] 1. disciplina fiscal; 2. priorização dos gastos públicos; 3. reforma tributária; 4. liberalização financeira; 5. regime cambial; 6. liberalização comercial; 7. investimento direto estrangeiro; 8. privatização; 9. desregulação; e 10. propriedade intelectual” (BATISTA, 1994, p. 18). Essas medidas propostas pelo Consenso de Washington favoreceram a defesa de um Estado incapaz de gerir as políticas econômicas e sociais, devido à ineficiência de sua administração e considerado o responsável pela crise mundial, nesse sentido estimulou a implementação do modelo neoliberal em diversos países do mundo. Essa forma de ver o Estado orientou a reforma do Aparelho do Estado no Brasil, conforme veremos adiante.

No Brasil, a implementação da política neoliberal ocorreu com a eleição de Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), em 1989 (MARTUSCELLI, 2012).

Com Collor é que se produziria a adesão do Brasil aos postulados neoliberais recém-consolidados no Consenso de Washington. Comprometido na campanha e no discurso de posse com uma plataforma essencialmente neoliberal e de alinhamento aos Estados Unidos (BATISTA, 1994, p. 27).

Segundo Martuscelli (2012), a vitória de Collor e das elites conservadoras contribuiu para que o governo apresentasse um programa neoliberal para o país nos períodos de 1990-1992. Nesse sentido, Bresser-Pereira (1996, p. 11) destaca que:

[...] As reformas econômicas e o reajuste fiscal, ganham impulso no governo Collor. Será esse governo [...], que dará os passos decisivos no sentido de iniciar a reforma da economia e do Estado [...]. É nele que a privatização ganha impulso.

As tentativas de reforma neoliberal do governo Collor foram interrompidas temporariamente no segundo ano de ocupação do cargo de presidente da República, quando foi impedido pelo Congresso Nacional de continuar exercendo o mandato por motivo de corrupção; seu vice, Itamar Franco, ao assumir o cargo nos

anos 1992-1994, deu prosseguimento a tal projeto (ALVES, 2002). Assim, “[...] com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 55). Essa política de ajuste teve continuidade no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em 1994. Já no início de seu governo, defendeu uma reforma do Estado para atender às demandas do mercado, esta, contou com uma forte influência de organismos norte-americanos.

Netto e Braz (2006) apontam que, desde os anos 1980, o que tem ocorrido no país é, na realidade, um processo de contrarreforma¹³, que resulta na redução ou perda de direitos sociais da classe trabalhadora. Nessa lógica, a maioria da população não desfruta de seus direitos garantidos pela legislação, ao contrário, vem perdendo os direitos sociais, bem como educação, saúde, segurança, entre outros.

Destacamos que essa exposição é importante para compreender que esse direcionamento interfere nos rumos seguidos pelo Ensino Médio. Um Ensino Médio profissionalizante, desconectado de propostas que visam à formação do estudante na sua totalidade enquanto sujeito do processo histórico, que permita superar a determinação de formação para o mercado. Esse direcionamento reforça a dualidade educacional pela diferenciação do tipo de educação a ser destinada aos filhos da classe trabalhadora. Visto que a reforma apresentada para o Ensino Médio segue as orientações neoliberais, defende uma flexibilização do currículo, trazendo consequências para a formação do estudante numa perspectiva emancipatória, questões que serão discutidas no último capítulo da pesquisa. Visto que esse modelo político e econômico (neoliberal) permanece com forte influência nos governos brasileiros.

¹³ Ao contrário de reforma, o grande capital vem conduzindo um processo de contrarreforma, nesse sentido, a palavra reforma acabou perdendo o seu sentido tradicional de mudanças para ampliação de direitos (NETTO; BRAZ, 2006).

3.2 O NEOLIBERALISMO NO BRASIL

O neoliberalismo ortodoxo¹⁴ defendeu a ideia de que eram necessários governos fortes para salvar a economia. “[...] Disseminou-se a imagem de governos fortes administrando fortes doses de remédios não-palatáveis para restaurar a saúde de economias moribundas [...]” (HARVEY, 2008b, p. 158). Reforçando o que dissemos acima, a estratégia era conter “[...] a força do trabalho organizado e de outros movimentos sociais [...]” (HARVEY, 2008b, p. 158).

O modelo hegemônico não estava conseguindo recuperar a economia da maneira que a classe dominante desejava, nesse sentido, houve “[...] o revisionismo do modelo societal vigente [...]” (MARTINS, 2009, p. 59). Assim, surge o movimento que dá origem ao neoliberalismo de terceira via. Para Martins (2009, p. 60), nos anos 1990, o movimento revisionista¹⁵ defende a proposta de “[...] um realinhamento do projeto neoliberal de tal modo que o crescimento da economia fosse recuperado [...]”, cuja proposta apresentada é a reforma do Estado. O autor aponta que, como alternativa ao neoliberalismo ortodoxo “[...] o Banco Mundial passou a divulgar [...] o programa neoliberal de Terceira Via [...]” (MARTINS, 2009, p. 61). Essa política foi sistematizada pelo sociólogo britânico Anthony Giddens¹⁶. Em seus estudos, argumenta que a:

[...] ‘terceira via’ se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho-estilo quanto o neoliberalismo (GIDDENS, 1999, p. 36).

Para Lima e Martins (2005), a terceira via, também é denominada:

¹⁴ A consolidação do neoliberalismo ortodoxo no mundo capitalista avançado ocorreu nos EUA e na Grã-Bretanha em 1979, com enfrentamento do poder sindical, desmantelamento do Estado de bem-estar social, privatização de empresas públicas, desregulamentação, individualismo econômico (HARVEY, 2008a).

¹⁵ “Esse movimento se traduziu pela busca da redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos 1980” (MARTINS, 2009, p. 59). Esse movimento espalhou-se por vários países.

¹⁶ Ex-reitor da *London School of Economics* (maior centro formulador do pensamento liberal europeu); assessor direto de Tony Blair, primeiro ministro britânico no período de 1997-2007 (MARTINS, 2009).

[...] centro radical, centro esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social democracia, social democracia modernizadora, ou governança progressiva, esse projeto [...] parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43).

O neoliberalismo de Terceira Via ganha força mundial e amplia sua agenda internacional. Nos anos 1990 e 2000, novas reuniões foram realizadas com líderes de diversos países do mundo, com objetivo de definir agendas comuns e disseminar o programa político de terceira via.

[...] Trata-se de um conjunto de diretrizes que mantém os princípios centrais do pensamento hayekiano, formalizados no Consenso de Washington, mas introduz atualizações políticas [...], envolvendo o redimensionamento do papel do aparelho do Estado, sobretudo em relação às políticas sociais, à arquitetura e à sociedade civil, além dos parâmetros da sociabilidade (MARTINS, 2009, p. 140).

Assim, era preciso um redesenho do neoliberalismo para prosseguir com o crescimento econômico mundial. De acordo com Lima e Martins (2005), o programa neoliberal de terceira via, procurou “[...] reordenar a política, a economia, e as relações entre os indivíduos [...]” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 43). Num sistema de parcerias propondo um novo projeto mundial de sociedade. Essa ideia está presente no argumento de Giddens, de que “Estado e sociedade civil deveriam agir em parceria, cada um para facilitar a ação do outro [...]” (GIDDENS, 1999, p. 89). Vale ressaltar que, no Brasil, esse programa tornou-se vigente no governo FHC (1995-2002). Podemos destacar aqui a ampliação de parcerias estabelecidas entre Estado e o sistema S no campo educacional com “[...] intervenções diretas dos empresários para educar a sociabilidade [...]” (MARTINS, 2009, p. 154).

Essa proposta de parcerias defendida no programa concorre para acirrar a desoneração do Estado nas políticas sociais. Peroni (2007, p. 8) reforça essa ideia e aponta que a terceira via ao “[...] propor repassar para a sociedade civil as políticas sociais executadas pelo Estado que historicamente foram conquistas da sociedade civil organizada em sindicatos e movimentos sociais”, o Estado passa a legitimar as propostas do programa neoliberal de terceira via. Martins (2009, p. 62), destaca também que as “[...] tentativas de redefinição do projeto societário capitalista em nível mundial e de redefinição do padrão de sociabilidade [...]”, levaram a terceira via

a concretizar-se em “[...] um programa que renovou a concepção de sociedade do neoliberalismo para o século XXI” (MARTINS, 2009, p, 62).

De acordo com Giddens (1999), a terceira via defende a reconstrução do Estado num sistema de parceria entre Estado e sociedade civil. Essa defesa afasta o Estado de cumprir seu papel relacionado às questões sociais. Silva (2001, p. 3) argumenta que, no Brasil, no ano 1995, por meio do “[...] Projeto de Emenda Constitucional nº 173 [...]”, inicia a organização da reforma do Estado com o intuito de resolver a crise econômica do país. Esse processo trouxe várias consequências, bem como: “[...] a desregulação da economia e a flexibilização da legislação do trabalho, a diminuição dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais, a abertura dos mercados transnacionais [...]” (SILVA, 2001, p. 3).

O neoliberalismo teve forte influência na organização da reforma do Estado brasileiro nos anos 1990. Luiz Carlos Bresser-Pereira¹⁷, responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no governo FHC, salienta que o Estado brasileiro precisava mudar de uma “[...] administração pública burocrática, lenta e ineficiente, [...] para uma administração pública gerencial, descentralizada, eficiente [...]” (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 26). Com maior qualidade. O argumento vigente naquele período pautava-se na crise do Estado, portanto era preciso uma reforma.

Segundo Melo e Falleiros (2005) e Martins (2009), tal reforma seguiu as recomendações do Consenso de Washington e dos organismos multilaterais: FMI, BM, entre outros, vale recapitular que atuaram para reafirmar o neoliberalismo e o seu consenso na América Latina. Nesse sentido, a reforma do Estado neoliberal “[...] configurou-se em importante instrumento difusor da nova pedagogia da hegemonia” (MELO; FALLEIROS, 2005, p. 175).

Em convergência com Neves e Sant’Anna (2005), a reforma do Estado consolidou o projeto mundial burguês de sociedade para a obtenção do consenso social. Projeto defendido pelos organismos do capital internacional. Tais organismos,

[...] representam os interesses do capitalismo no mundo inteiro, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, e principalmente, a partir dos anos 1970, no aprofundamento e consolidação do processo de mundialização do capital (MELO, 2005, p. 69).

¹⁷ Ex-ministro do MARE, no primeiro mandato de FHC (1995-1998).

Segundo a autora, tanto o FMI, quanto o BM como representantes do capitalismo, evocam “[...] a imagem de uma sociedade harmoniosa [...]” (MELO, 2005, p. 70). Sem conflitos de classes, ou seja, defendem um projeto neoliberal de sociabilidade em busca do consenso da população para continuar explorando a classe trabalhadora e perpetuarem no poder para reestruturar o capital financeiro, tendo como prioridade, o lucro.

Esses organismos multilaterais defendem um Estado mínimo para os serviços sociais e um Estado máximo para o capital, o discurso ideológico desse grupo pauta-se na incapacidade do Estado, responsabilizando-o pela crise econômica e social, bem como corrupção, inflação, ineficiência dos serviços públicos, entre outros. Ao mesmo tempo, coloca a iniciativa privada como sinônimo de eficiência e eficácia, diminuindo a capacidade do Estado de gerir as políticas públicas para a sociedade (BORÓN, 1995).

De acordo com Batista (1994) o marketing utilizado para a difusão das ideias neoliberais presentes no Consenso de Washington, aponta que:

[...] passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e a conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais [...] (BATISTA, 1994, p. 9).

De acordo com Silva (2001, p. 1), na década de 1990, o processo de globalização trouxe mudanças nas relações sociais e na política, bem como “[...] mudanças no papel do Estado-nação [...]”, este passa a ser questionado sobre sua capacidade e responsabilidade de gerir políticas e garantir direitos sociais à população.

Para a autora, “[...] a globalização econômica tende a interferir na soberania e nas competências constitucionais do Estado-nação [...]” (SILVA, 2001, p. 1), aumentando as desigualdades sociais. Segundo Giddens (1999, p. 43), “[...] a globalização, em suma, é uma complexa variedade de processos, movidos por uma mistura de influências políticas e econômicas. Ela está mudando a vida do dia-a-dia [...]” das pessoas.

Nessa lógica, vimos que o Estado passa a ser o responsável pela crise mundial. Assim, vale recapitular que, no início do governo FHC, criou-se o MARE, comandado pelo ex-ministro Bresser Pereira, em que se elaborou o Plano Diretor da

Reforma do Aparelho de Estado, cujo objetivo era promover a reforma da aparelhagem estatal no que tange à estrutura e o funcionamento. Segundo o documento:

Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em 'agências autônomas', e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: 'as organizações sociais' (BRASIL, 1995, p. 44-45).

Esse objetivo do Plano Diretor deixa clara a participação de organizações públicas não estatais para exercer os serviços sociais, desonerando o Estado de suas responsabilidades com as instituições públicas, num sistema de parcerias entre o público e o privado, atingindo a educação, com proposições de políticas que incorporam a lógica mercadológica para esse campo. Esse projeto privatista que iniciou nos anos 1990 está se consolidando no campo educacional, em destaque a reforma do EM pela Lei 13.415/2017, que institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, alterando a LDBEN nº 9.393/1996.

Silva (2001, p. 5) considera que no projeto de recuperação do Estado brasileiro, o governo FHC percebeu alguns entraves como “[...] o tamanho do Estado, a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado, a recuperação da governança e a governabilidade [...]”. Para cumprir a meta, o governo realizou parcerias entre “Estado e iniciativa privada” para juntos atuarem nos programas sociais e científicos em “parcerias com o terceiro setor”¹⁸. De acordo com a autora, a reforma do Estado está pautada nos seguintes temas centrais desse processo:

¹⁸ Esse conceito surge nos Estados Unidos, em 1978, por John Davison Rockefeller III. O terceiro setor está dividido em três esferas: o Estado (primeiro setor), o mercado (segundo setor) e a sociedade civil (terceiro setor). O Estado repassa recursos públicos para entidades do terceiro setor: Organizações Não-Governamentais (ONGs), fundações empresariais, instituições filantrópicas e associações comunitárias, mediante parceria porque fundamenta na real redução relativa dos gastos sociais, pois é bem mais barato que as entidades prestem serviços precários e pontuais, do que o Estado desenvolver políticas sociais universais permanentes e de qualidade (MONTAÑO, 2010).

“[...] a privatização¹⁹, a publicização e a terceirização [...]” (SILVA, 2001, p. 5).

O MARE defende que os “[...] serviços sociais e científicos serão financiados pelo Estado e prestados por organizações não-estatais, [...] dessa forma podem ser financiadas pelo Estado mas gerenciadas pela iniciativa privada [...]” (SILVA, 2001, p. 6). A autora destaca ainda que esse novo modelo de Estado torna-se gerencial, regulador e “privilegia o mercado”, ou seja, busca gerenciar as políticas sociais, bem como garantir a ordem do sistema capitalista, resultando no desmantelamento dos serviços públicos e políticas públicas. Assim, o Estado restringe suas responsabilidades com as instituições públicas que oferecem os serviços sociais voltados à população brasileira, em destaque a educação. Segundo Hofling (2001), a educação deve ser entendida como política pública social de responsabilidade do Estado.

A lógica do capital na perspectiva da reforma é garantir um Estado gerencialmente eficiente, moderno a partir de uma ‘administração gerencial’, garantindo assim o crescimento econômico. [...] Ao modernizar o Estado é necessário enxugar a máquina estatal, privatizar e terceirizar para o setor privado serviços como creches, hospitais, escolas, entre outros. [...] A Reforma constitui-se dessa maneira como uma possibilidade de atuar/intervir nas relações sociais, reformular as políticas e favorecer o mercado (ZANARDINI; BATISTA, 2013, p. 12).

O que vemos, nessa lógica, é a diminuição do compromisso do Estado com o setor educacional e com outros serviços, transferindo suas responsabilidades para a iniciativa privada, seguindo as orientações do BM, que vem interferindo nas políticas para a educação em todo mundo e tem como proposição o alívio da pobreza:

[...] O Banco Mundial está empenhado – conjuntamente com o FMI – no ‘saneamento fiscal’ e na redução de funções do Estado [...], ao mesmo tempo em que afirma que seu objetivo principal é reduzir a pobreza no mundo, ou seja, instaurar a grande política compensatória no âmbito mundial [...] (CORAGGIO, 1996, p. 108).

¹⁹1) A privatização consiste em transferir a administração pública estatal para a iniciativa privada. 2) A publicização cria organizações sociais, pública não-estatal. 3) A terceirização é a transferência de serviços (limpeza, processamentos de dados, transporte, etc.) para o setor privado por meio de licitação pública e contratos (SILVA, 2001).

A educação passa a ser a solução para a desigualdade social e o desenvolvimento econômico. Assim, o BM investe em políticas sociais focalizadas e descentralizadas, destinadas aos pobres, o foco passa a ser a pobreza extrema. De acordo com Coraggio (1996, p. 108), “[...] a focalização das políticas sociais nos setores de extrema pobreza é implementada sem afetar o setor de maior concentração da riqueza [...]”. Ugá (2004, p. 60) reafirma esse argumento e diz que “[...] as políticas de combate à pobreza têm sido apresentadas como um alerta para os efeitos sociais negativos da globalização neoliberal e, para os países ‘em desenvolvimento’, uma solução para os custos sociais [...]”. Essa política faz parte do projeto de reforma de Estado que diminui o seu papel no desenvolvimento de políticas sociais adequadas para a sociedade.

Torres (1996, p. 125-126) aponta que “[...] o Banco Mundial (BM), transformou-se, nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global [...]”. A autora afirma que o BM apresenta uma proposta bem articulada e convincente “[...] para melhorar o acesso, a equidade e qualidade dos sistemas escolares [...] nos países em desenvolvimento [...]”. Destaca ainda que esse organismo multilateral vem

[...] ampliando cada vez mais o seu raio de influência e ação abrangendo atualmente as atividades de pesquisa, assistência técnica, assessoria aos governos referente a políticas educativas, assim como prestando ajuda para a mobilização e coordenação de recursos externo para a educação (TORRES, 1996, p. 127-128).

A influência dos organismos multilaterais se expande cada vez mais, sua interferência abarca a área: política, social e educacional de diversos países. É uma política que reforça ainda mais as desigualdades nos países capitalistas que defendem a ideologia neoliberal.

Em 2017, o BM publicou um documento solicitado pelo governo Temer, denominado “Um ajuste justo: propostas para aumentar a eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Trata de um relatório do BM apontando que “[...] o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e, além disso, gasta mal [...]” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 7).

No capítulo “Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da Educação Pública”, o relatório estabelece que “[...] **a ineficiência do gasto em educação básica no Brasil é elevada e vem aumentando [...]**” (BANCO MUNDIAL, 2017, p.

124, grifo do autor). De acordo com as análises de Amaral (2017), essa afirmação presente no relatório não condiz com a realidade, pois, reconhece apenas o resultado do PISA e dos recursos financeiros aplicados na educação básica, desconsidera questões fundamentais como desigualdade social, cultura, salários dos professores e outros.

Em outro item do capítulo, o relatório destaca que:

[...] a ineficiência do ensino fundamental e médio está principalmente relacionada ao número excessivo de professores. Aproximadamente 39% da ineficiência dos gastos brasileiros com educação estão associadas às baixas razões aluno-professor (RAP) [...] (BANCO MUNDIAL, 2017, p 129, grifo do autor).

De acordo com Amaral (2017), esse relatório elaborado pelo BM traz informações infundadas sobre a realidade brasileira e argumenta que, ao fazer uma análise desse capítulo acima citado, “Gastar mais ou melhor? Eficiência e equidade da Educação Pública”:

[...] nos permite afirmar que há crassos erros conceituais, interferências, sem comprovação e conclusões absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade. As análises realizadas pelo Banco Mundial possuem cunho absolutamente economicistas e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que possui uma das maiores desigualdades do mundo (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 1).

Esse documento apresenta alguns equívocos conceituais. Nos dados de análise das políticas públicas no Brasil, as afirmações não condizem com a realidade brasileira (AMARAL, 2017).

O neoliberalismo no Brasil, no âmbito social, traz um aumento dos privilégios de um pequeno grupo social hegemônico e a difusão da desigualdade, injustiça social, indigência, ou seja, a miserabilidade de grande parte da população.

Essas desigualdades são bem presentes no país e afeta muitas pessoas, como aponta os dados do estudo denominado “A Escalada da Desigualdade”, publicado pelo Centro de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, o FGV Social, organizado pelo diretor da Fundação Marcelo Neri (2019). Esse estudo considerou dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo o estudo da FGV Social, a desigualdade no Brasil vem aumentando nos últimos quatro anos:

[...] Entre os primeiros trimestres de 2014 e 2015 a desigualdade sofre aumentos trimestrais ininterruptos até o segundo trimestre de 2019. Um movimento de concentração que dura 17 trimestres consecutivos, ou seja, quatro anos consecutivos de desigualdade, o que constitui um recorde de duração nas séries históricas brasileiras (NERI, 2019, p. 3).

De acordo com este estudo, houve um aumento considerável da desigualdade social no país. “Desde o final de 2014 até o 2º trimestre de 2019, a renda dos 50% mais pobres da população caiu 17%, a dos 10% mais ricos 3% e a dos 1% mais ricos cresceu 10% [...]” (NERI, 2019, p. 20).

Esses dados apontam que houve um grande crescimento na concentração de renda da minoria e uma queda na renda da grande maioria da população brasileira. “[...] Nem mesmo em 1989, o nosso pico histórico de desigualdade de renda brasileira, foi precedido por movimento de concentração por tantos períodos consecutivos” (NERI, 2019, p. 20).

O estudo destaca ainda que tanto a queda na renda da grande parcela da população, como o crescimento da desigualdade e da pobreza é reflexo do grande número de desemprego que tem ocorrido no país, atingindo diferentes grupos em idade ativa entre 15 e 60 anos de idade.

Esses resultados presentes no documento sinalizam que o modelo neoliberal piora as condições de vida da classe trabalhadora e aumenta as benesses para os setores de mais alta renda, pois o desemprego massivo, a desigualdade social, o aumento da pobreza, entre outros, são características preocupantes que estão presentes no neoliberalismo. No entanto, é preciso haver uma redistribuição de renda justa, para que a situação não se torne ainda mais alarmante, com maiores prejuízos para a maioria da população brasileira que continua sofrendo as consequências de políticas neoliberais praticadas por governos que defendem esse modelo no país.

A influência dos organismos multilaterais na reforma do Estado no Brasil permite compreender a política educacional defendida nos últimos anos para o Ensino Médio, na proposição de sua reforma. Esta segue a lógica neoliberal, pois traz uma concepção de educação voltada ao mercado, defendendo um currículo

flexível com o objetivo de atender ao mercado. Isso afasta a tentativa de superação com a dualidade estrutural que permanece ainda tão presente no país, mesmo após tantas lutas e reivindicações de muitos setores da sociedade ligados ao campo educacional.

No entanto, essa influência resulta ações neoliberais de governos brasileiros, que dão continuidade às propostas defendidas pelo BM, bem como à manutenção dos acordos financeiros para o desenvolvimento dessas ações, alinhando a política interna do país à política externa.

De acordo com Dardot e Laval (2016, p. 7), “[...] o neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades”.

Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7).

Assim, constitui-se uma racionalidade neoliberal voltada à produção de um novo homem, seguindo o modelo de empresa, pensado como empresa, fundado na concorrência e na competição em uma dimensão avaliativa com ênfase no desempenho.

Essa visão neoliberal de caráter avaliativo perpassa a educação por meio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²⁰, a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)²¹, avaliação de desempenho que avalia conhecimentos de Ciência, Leitura e Matemática dos estudantes na faixa etária de 15 anos.

Para Ferretti e Silva (2017), há uma preocupação muito grande no Brasil em relação às avaliações desse programa internacional visando resultados quantitativos. A OCDE trabalha com a ideia de qualidade, respostas/resultados na educação, mas é importante pensar que tipo de qualidade está se propondo nessa

²⁰ A OCDE é composta por 35 países, promove reuniões e debates sobre os temas e questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Mantém parceria com o MEC promovendo políticas públicas à educação brasileira (BRASIL, 2020b).

²¹ O PISA avalia os sistemas educacionais básicos de membros da OCDE e parceiros convidados em uma pesquisa, aplicada a cada três anos, sobre habilidades e conhecimentos de estudantes de 15 anos (BRASIL, 2020b).

lógica de mercadorização da educação, esta vista como empresa.

As orientações da OCDE para a educação no Brasil tiveram forte influência na estrutura da Base Nacional Comum Curricular, “[...] busca-se por meio da BNCC maior sintonia com os exames conduzidos pelo PISA e pela OCDE [...]” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 15), pois influenciaram inclusive a proposta de reformulação do Ensino Médio. Na Lei nº 13.415/2017, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos de curso, secundarizando as disciplinas também essenciais à formação como Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia.

Isso sinaliza uma ênfase nas avaliações internacionais de desempenho com prioridade para duas disciplinas apenas, deixando uma lacuna na proposta de educação integral, pautada na concepção marxista de educação, de desenvolvimento de todas as potencialidades do estudante.

Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 10) reafirmam essa discussão ao argumentarem que uma das prioridades da OCDE é “[...] a avaliação em larga escala, que classifica o estudante com base em suas habilidades e competências e valoriza conhecimentos centrais na BNCC [...]”. Assim, segundo as autoras, as interferências da OCDE na política educacional brasileira, estão voltadas à formação de profissionais aptos para atender ao mercado.

Nessa perspectiva “[...] parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 137), valorizando as avaliações de ranqueamento. Reforçamos que essa ideia contribui para a permanência de um currículo de caráter preparatório para os exames avaliativos, afastando a proposta de construção da educação integral para o Ensino Médio, prevalecendo os interesses de um grupo privatista que defende o projeto neoliberal para o país que abrange a educação.

3.3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

De acordo com Boito Junior (2012), o presidente eleito em 2002, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) desenvolveu um projeto econômico denominado neodesenvolvimentista, “[...] que expressa a relação de representação política entre os governos Lula e a grande burguesia interna [...]” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 68). Para Lima e Maciel (2018), essa política

não mudou a estrutura macroeconômica, no entanto, o governo desenvolveu uma política de conciliação e não rompeu com o modelo neoliberal de terceira via.

Apesar de não realizar reformas estruturais, e praticar uma política de consenso, o governo Lula apresentou alguns avanços, manteve a política de combate à inflação, criou novas estratégias para distribuir renda à população que vivia em extrema pobreza, ou seja, criou alguns programas focalizados, favorecendo esse grupo. Expandiu o mercado interno, possibilitou a criação de mais empregos, proporcionou um salário mínimo mais elevado, possibilitou crédito para a casa própria (Programa Minha Casa Minha Vida²²) e bens de consumo, construção de grandes obras por meio do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), expansão do mercado interno, estabeleceu relação direta com movimentos sociais, entre outros (ANDERSON, 2011; BOITO JUNIOR, 2012; FERRETTI; SILVA, 2017; FRIGOTTO, 2011a; LIMA; MACIEL, 2018).

O governo “[...] Lula conferiu maior atenção à questão da coesão social, na linha do proposto pelo neoliberalismo da terceira via [...]” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 391). Nesse sentido, o Plano Plurianual²³ (PPA) 2004-2007 (Plano Brasil de Todos) (BRASIL, 2003), elaborado por esse governo,

[...] destaca a prioridade a ser conferida aos mecanismos de transferência de renda para o enfrentamento, em caráter emergencial, de problemas sociais. Vale destacar que não se trata somente de distribuir recursos financeiros às famílias mas, também, de associar a esse benefício ações de alimentação, saúde, assistência social e educação de modo a desencadear um círculo virtuoso de superação da pobreza. [...] Repasse direto de recursos financeiros associado a outras ações, tais como, microcrédito, saneamento, moradia, energia apropriada e qualificação profissional [...] (BRASIL, 2003, p. 32).

Assim, os programas criados nesse governo privilegiaram as famílias de baixa renda. As “políticas distributivas”, iniciadas no governo Lula tiveram continuidade no governo de Dilma Rousseff (2011-2016). Em convergência com os autores citados anteriormente, Anderson (2011, p. 29) aponta que os governos “[...] combinados, o crescimento econômico mais rápido e a distribuição de renda mais

²² Empréstimos bancários para compra de casa própria para aqueles que não possuíam conta bancária, com imposto deduzido no salário mensal ou pensões (ANDERSON, 2011).

²³ “Instrumento de planejamento de médio prazo que estabelece, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas do governo para um período de quatro anos” (BRASIL, 2016).

ampla conseguiram a maior redução na pobreza na história brasileira”.

Boito Junior (2012, p. 68) afirma que no “[...] Governo Lula, a ascensão política da grande burguesia interna no interior do bloco no poder tornou-se mais evidente [...]”, os setores que compõem esse bloco “[...] são grupos industriais, bancos, agronegócio, construção civil e outros [...]” (BOITO JUNIOR, 2012, p. 77). Essa fração de classe está sempre priorizando os seus interesses para permanecerem no controle das decisões políticas e econômicas do país, dando continuidade ao projeto hegemônico de dominação das classes, apoiada pela classe dominada.

No que se refere à educação, o documento Plano Plurianual 2004-2007 (BRASIL, 2003, p. 37), aponta que “[...] a política educacional estará voltada para garantir que toda criança brasileira, independentemente de raça, de sexo, de classe social e do lugar onde mora, tenha escola de qualidade até o final do ensino médio [...]”.

Oliveira (2009) salienta que, nos mandatos de Lula, algumas iniciativas no campo das políticas públicas educacionais avançaram no sentido de ampliar o acesso à educação básica do país. Em destaque, a Emenda Constitucional (EC) nº 53/2006, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), fundo de financiamento da educação básica que compreende as três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a regulamentação do piso salarial nacional dos profissionais do magistério; a EC nº 59/2009 expandiu a obrigatoriedade do ensino para a população de 4 a 17 anos, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (LIMA; MACIEL, 2018; OLIVEIRA, 2009).

Outro destaque é o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “[...] constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica - compreendendo suas etapas e modalidades - à educação superior [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 204). De acordo com Saviani (2007a), esse Plano agrega trinta ações do MEC:

[...] Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias e metas previstos no PNE. [...] Tive, porém, que introduzir o advérbio ‘teoricamente’ porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se

compõe de ações que não se articulam organicamente com este [...] (SAVIANI, 2007a, p. 1239).

Para o autor, as ações do PDE não se relacionam com todas as metas do PNE, muitas delas deixaram de ser consideradas. O primeiro acabou obtendo mais visibilidade e importância devido ao enfoque na qualidade do ensino de educação básica. Ainda de acordo com Saviani (2007a, p. 1241), o PDE ao ser definido como Plano, “[...] projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001 [...]”, ou seja, o PDE foi priorizado na gestão do governo Lula em detrimento do PNE/2001.

Assim, um dos principais componentes do PDE foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), “indicador objetivo combinando o desempenho escolar dos alunos com o fluxo das aprovações” (ABREU, 2010, p. 137).

Também foi criado como uma das ações do PDE “[...] o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados, e os municípios [...]” OLIVEIRA (2009, p. 205). Para Saviani (2007a, p. 1243) a formulação do PDE teve a participação do empresariado:

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do ‘Compromisso Todos pela Educação’, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de várias entidades.

Segundo Oliveira (2009, p. 205), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação “[...] visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica [...]”, composto por vinte e oito metas, com a promoção de “[...] programas e ações de assistência técnica e financeira [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 205). Saviani (2007a, p. 1252) argumenta que:

[...] a lógica que embasa a proposta do ‘Compromisso Todos pela Educação’ pode ser traduzida como uma espécie de ‘pedagogia de resultados’: o governo se equipara com instrumentos de avaliação dos

produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas.

De acordo com o autor, essa lógica caminha em direção à pedagogia das competências, esta cada vez mais presente nas etapas da educação básica, inclusive na reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Atualmente, as competências cognitivas e socioemocionais estão explicitadas nas parcerias público-privadas realizadas entre Ministério da Educação (MEC), OCDE e Instituto Ayrton Senna (IAS) (MUELLER; CECHINEL, 2020).

Dourado (2019, p. 8) destaca que, no governo Lula, houve a defesa de um Plano Nacional de Educação (PNE), “[...] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino nos seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas [...]”: municipal, estadual e federal. Este foi aprovado no governo subsequente.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) também foi destaque para expansão das matrículas na educação superior pública federal. Frigotto (2011b) aponta que no governo Lula houve

[...] a criação de mais de 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação de recursos de custeio e uma imensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas (FRIGOTTO, 2011b, p. 244).

Essa política valorizou a educação profissional e tecnológica e passou “[...] a ter papel decisivo na formação de quadros para o mundo do trabalho e a oferecer alternativas para jovens e adultos que queriam uma formação voltada para a área de tecnologia” (ABREU, 2010, p. 136). Vale destacar também que algumas ações bem como a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), e a expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), atenderam aos interesses privatistas com parcerias via convênios entre público e privado.

De acordo com Melo e Duarte (2011), no segundo mandato do governo Lula, houve algumas propostas de educação para o Ensino Médio, dentre elas, a instituição do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) com parceria com o

Sistema S, explicitada no Termo de Cooperação técnica, no âmbito do PROEMI entre MEC e SESC/ADMINISTRAÇÃO NACIONAL, assinado em 2009. O documento estabelece:

[...] cooperação técnica-pedagógica para promover e apoiar experiências curriculares inovadoras no Ensino Médio, a serem implantadas em Escolas Públicas de Ensino Médio, em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino, sob responsabilidade da SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA do MEC – SEB/MEC, com apoio do Departamento Nacional do SESC-NA, através de sua unidade operacional Escola SESC de Ensino Médio e dos Departamentos Regionais do SESC (BRASIL, 2009, p. 1).

Esse Termo apresenta como metas a implantação do PROEMI em, pelo menos, uma Unidade da Federação em cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras, desenvolvimento de formação continuada de técnicos e professores das escolas públicas envolvidas no Programa, formulação de projeto especial de formação com proposta de atingir 1000 professores do Programa (BRASIL, 2009).

Na primeira fase do programa, aderiram 17 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo o total de 357 escolas e 296.312 alunos, o que representa 3,7% do número de matriculados no ensino médio em todo o território nacional (MELO; DUARTE, 2011, p. 236).

Para Mesquita e Lelis (2015), essas ações como o PROEMI, foram realizadas por meio de parcerias com a iniciativa privada com objetivo de melhorar o Ensino Médio. Segundo Garcia (2013, p. 58), esse Programa abriu “[...] a possibilidade de ampliação da jornada escolar e a reorganização da proposta pedagógica para o Ensino Médio, considerando as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura”, presentes nas DCNEM/2012, que possibilitam levar o estudante a um conhecimento crítico e o entendimento da realidade. De acordo com Moll e Garcia (2020), um ano após a homologação das DCNEM/2012 foi elaborado em 2013, o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”.

O Pacto foi resultado de ampla discussão e acordo entre o MEC, os governos estaduais e as Universidades públicas a partir da compreensão de que não era suficiente um investimento apenas na reformulação curricular, o que era o caso do PROEMI. Tornava-se imperativa a articulação e a ampliação do conjunto de ações existentes para o enfrentamento da ausência de políticas efetivas para o ensino médio (MOLL; GARCIA, 2020, p. 32).

Segundo as autoras, “os eixos estruturantes e as ações propostas na globalidade desse Pacto, entre governo federal e governos estaduais, incluíam”: acesso, currículo, formação de professores e gestores, formação dos profissionais da educação não docentes, material didático e tecnologias, iniciação científica junior, programa de línguas estrangeiras e avaliação (MOLL; GARCIA, 2020, p. 32).

As autoras Melo e Duarte (2011) destacam ainda que houve uma proposta de reelaboração

[...] da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998. Este passa a ter como objetivo induzir a organização curricular do ensino médio, começa a ser adotado como vestibular unificado para as universidades federais, a certificar jovens e adultos a ser aceito para verificação do desempenho acadêmico dos ingressantes no ensino superior (MELO; DUARTE, 2011, p. 237)

As mesmas autoras afirmam que no governo Lula, “[...] inicia-se o processo de institucionalização das Políticas para a Juventude no Brasil [...]” (MELO; DUARTE, 2011, p. 237), em destaque a criação da Secretaria e do Conselho Nacional de Juventude (CNJ), bem como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).

Importante salientar que Dilma Rousseff deu continuidade às políticas implementadas pelo governo Lula, em destaque a aprovação do PNE (proposta encaminhada ao legislativo em 2010). Tal proposta foi aprovada e sancionada sem vetos pela presidenta (DOURADO, 2019).

[...] PNE, aprovado pela lei n. 13.005/2014 e com vigência até o ano de 2024, possui vinte metas que se traduzem em estratégias, tendo a finalidade de ampliar o acesso e a oferta educacional de qualidade, prevendo ações que partem da alfabetização e seguem até a formação e valorização dos profissionais da educação (LIMA; MACIEL, 2018, p. 5).

Sua aprovação foi importante, mas não foi suficiente para que a educação pública, gratuita e de qualidade se consolidasse no país, portanto não atingiu toda a população, os privilégios de classe ainda permanecem apesar das constantes lutas e reivindicações de profissionais (docentes, pesquisadores, movimentos sociais e outros) defensores de uma educação pública, de qualidade para todos os sujeitos.

Outro destaque do governo Dilma, foi a reestruturação do PROEMI em 2011,

e o lançamento do Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC), com destinação de “[...] bolsas para cursos técnicos em escolas privadas e financiamento estudantil [...]” (MELO; DUARTE, 2011, p. 240). Para Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 63) o PRONATEC “[...] prevê o financiamento público na esfera privada, com prioridade para as do sistema ‘S’, para que estudantes do ensino médio propedêutico público possam fazer cursos técnicos concomitantes nessas organizações [...]”. Cabe ressaltar que algumas políticas como PRONATEC, PROUNI, entre outros estão alinhadas aos interesses empresariais para atuação nas políticas educacionais, seguindo as orientações dos organismos multilaterais.

Em 2012, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012). Essa aprovação também foi considerada um avanço se comparada às Diretrizes de 1998 (Resolução CEB/CNE nº 3/1998). Desse modo, destacamos o Capítulo II, Artigo 5º, Incisos I das Diretrizes/2012 que dispõe: “Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em: I – formação integral do estudante” (BRASIL, 2012, p. 2).

De acordo com Garcia (2013, p. 55), essas Diretrizes [...] “apontam para a consolidação do conceito de educação integral, compreendida como a formação do ser humano nos campos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia”. Além disso, a autora destaca ainda que elas:

Trazem também a perspectiva para a elaboração de currículos mais criativos e sintonizados com as demandas contemporâneas e o fortalecimento do diálogo com as juventudes que estão dentro e fora de nossas escolas, superando, portanto, o conceito de currículo por competências [...] (GARCIA, 2013, p. 55).

A autora argumenta que as Diretrizes/2012 (BRASIL, 2012) valorizam as disciplinas e dialogam na perspectiva da formação integral do estudante; ao contrário, as DCNEM/1998, enfatizam as competências. Para Kuenzer (2005), a partir da necessidade de reorganização do capital, com o surgimento do modelo de acumulação flexível, baseado em critérios de eficiência, eficácia e produtividade, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho no capitalismo fizeram com que o regime de acumulação flexível articulasse novas competências.

Segundo Harvey (2008b), essa nova forma de organização produtiva resultou maior controle do trabalho, enfraqueceu os sindicatos, bem como a

organização dos trabalhadores, implicou alto nível de desemprego, impôs regimes de contratos de trabalho mais flexíveis, diminuindo o emprego regular e aumentando o trabalho temporário.

Nesse movimento, busca-se educar para a empregabilidade. Assim, a escola, por meio de currículos e conteúdos, forma os estudantes por competências para atender aos interesses do mercado, para superar as demandas do capital. O conhecimento torna-se precarizado e fragmentado, prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes (KUENZER, 2005). Percebemos que a atual reforma do Ensino Médio adequa-se a essa lógica apresentada pela autora.

A formação por competências está presente no documento da reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017). Nesse sentido, os aspectos do “fazer” passa a ser o foco em detrimento do conhecimento adquirido na escola, acarretando o esvaziamento dos conteúdos escolares.

Essa discussão permite-nos perceber que a educação pública está inserida na agenda privada-mercantil²⁴, ou seja, a educação insere-se na lógica mercadológica, tornando-se alvo de disputas, nos encaminhamentos de políticas educacionais. Assim, “[...] a educação está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe” (LOMBARDI, 2011, p. 348).

Nesse sentido, a educação vista como mercadoria implica em consequências no âmbito da formação humana do sujeito (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017), atingindo a real função da escola de socializar o conhecimento a todos os estudantes.

É preciso pensar a formação do estudante do Ensino Médio numa perspectiva científica e não na perspectiva do fazer (treinamento apenas), e sim proporcionar uma base científica que garanta a formação integral numa concepção marxista de formação humana, formação *omnilateral*, com ênfase na ciência, cultura e trabalho sem que haja separação entre eles, conforme discutimos no capítulo dois.

A escola não pode se restringir aos critérios de mercado, mas ao contrário,

²⁴ “[...] conjunto de proposições de grupos sociais empresariais para atuarem no âmbito dos encaminhamentos de políticas públicas da Educação Básica, [...] como forma de ampliar a acumulação do capital por meio de recursos públicos” (GAWRYSZEWSKI; MOTTA; PUTZKE, 2017, p. 17).

precisa ocupar o seu papel de ensinar os conteúdos necessários para os estudantes pertencentes à classe trabalhadora, para que possam aprender e desenvolver suas capacidades intelectuais numa integração entre ciência, cultura e trabalho para transformar a sociedade e romper com as relações de desigualdades, sociais, educacionais ainda muito presentes no país.

Podemos sinalizar que algumas ações realizadas nos governos Lula e Dilma tinham como proposta caminhar na direção de um novo projeto educacional, a exemplo do Programa Mais Educação, com ações socioeducativas (oficinas pedagógicas e culturais) realizadas no contraturno escolar, abarcando os macrocampos da arte, cultura, esporte e lazer, entre outros, voltado a um público focalizado, mais vulnerável. Reconhecemos que essa política desenvolvida pelos governos do PT foi uma ação importante para os segmentos sociais menos favorecidos da sociedade, pois, para muitos estudantes, a escola pública tornou-se o único meio de contato e apropriação de conhecimentos científicos, culturais e artísticos.

Importante destacar que, de acordo com Ugá (2004, p. 55), o Banco Mundial “[...] sugere um tipo específico de política social [...]” de erradicação da pobreza para os países que adotam suas recomendações, com propostas de programas voltados para esse objetivo, assim, traz proposições de políticas voltadas à extrema pobreza, dando a entender que o Estado está fazendo algo para a população que vive em condições ruins de sobrevivência, garantindo o apaziguamento social em resposta ao projeto burguês de sociedade.

Apesar dessa proposta de educação não ser a mesma que defendemos, consideramos que ela tem a sua importância na tentativa de combater as desigualdades sociais, no entanto, ao enfatizar a ação contra a pobreza, não cumpre o seu papel, acaba promovendo novas funções à escola, elevando o seu caráter assistencialista, bem como a construção de valores com enfoque na integração social.

Há também um incentivo às práticas voluntárias, descaracterizando a função do professor. “Nesse sentido, [...] o que poderia ser visto como uma mudança de política [...] faça parte da própria lógica do marco teórico do neoliberalismo: políticas focalizadas e compensatórias voltadas para ‘pobres’” (UGÁ, 2004, p. 55). A autora argumenta que a centralidade do conceito de pobreza está presente nos documentos do BM referentes às políticas públicas desde os anos 1990.

Outro destaque das ações realizadas no governo Lula está relacionado à ampliação do ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos, bem como a expansão do ensino superior, ampliando o acesso à educação aos filhos da classe trabalhadora. Mas, é importante salientar que, apesar dessa ampliação do ensino básico, muitos jovens ainda continuam em defasagem em relação à idade-série ou sem acesso ao Ensino Médio, portanto fora do sistema escolar. Assim, de acordo com Marques (2018),

[...] infelizmente ainda não foi aplicado no país um projeto de educação, com uma política de estado e não de governos que se aplique a uma radical mudança na educação, onde haja mais investimento público na educação gratuita e de qualidade que promova o desenvolvimento social e não só lucro para empresas privadas onde a educação é tratada como produto (MARQUES, 2018, p. 6754).

Apesar de alguns avanços já apontados, tanto o governo Lula, quanto o governo Dilma restringiram-se em relação a maiores ações de políticas públicas para o país. O governo Lula realizou “[...] uma política de conciliação dos interesses de classe que, no campo educacional, facilitou e até mesmo incentivou o empresariado tanto produtivista quanto financista, a envolver-se com os diversos níveis da educação nacional [...]” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 400). Ao mesmo tempo, possibilitou um diálogo com a sociedade civil, com participação ativa das instituições.

Portanto, o governo Lula possibilitou o envolvimento de grupos empresariais nas políticas educacionais no Brasil. Esses grupos não deixam espaços para a efetivação de uma formação emancipatória dos sujeitos. A participação do empresariado na educação acarreta uma educação limitada aos estudantes, pois esse grupo privatista defende uma educação “fragmentada”, “minimalista”, cuja proposta de educação está presente na atual reforma do Ensino Médio (que veremos no capítulo a seguir).

Vale lembrar que em 2008, no segundo mandato do presidente Lula, o capitalismo mundial entrou em crise e seus efeitos impactaram o Brasil, atingindo o governo de Dilma Rousseff, eleita em 2011, pelo Partido dos Trabalhadores (AGUIAR, 2019). Em seu segundo mandato, “[...] a crise estrutural do capital revelou sua profundidade [...]” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4). Isso resultou em “[...] um golpe institucional de caráter jurídico e midiático, promovendo um processo de

impeachment” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 4). Um golpe contra a presidenta, como já afirmamos neste texto.

Mancebo (2018) salienta que, a partir desse golpe, Michel Temer toma o poder e, durante seu mandato, segue um programa político-econômico neoliberal conservador, sintetizado no documento denominado “Uma ponte para o futuro”, elaborado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este documento aponta que “[...] o Brasil gasta muito com políticas públicas com resultados piores do que a maioria dos países relevantes” (UMA PONTE..., 2015, p. 19). Mancebo (2018) tece considerações sobre este documento e destaca que ele:

[...] defende a tese central de que se gasta muito com políticas públicas, fazendo-se necessário um equilíbrio fiscal por meio de corte dos gastos públicos. O governo de Michel Temer e o Congresso Nacional têm dedicado à aplicação dessa cartilha, garantindo os privilégios do capital financeiro/especulativo e adotando medidas que aprofundam a expropriação dos direitos sociais e a destruição do serviço público, como foi o caso da Emenda Constitucional nº 95 [...] (MANCEBO, 2018, p. 66).

Nesse sentido, a EC 95/2016 promove reformas de contenção de gastos sociais por 20 anos, sendo esta uma medida econômica do governo Temer, que restringe recursos atingindo a classe trabalhadora, voltada aos interesses das elites (AGUIAR, 2019). “Na prática, significa o congelamento de despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, nesse contexto, para a educação e o cumprimento do PNE” (DOURADO, 2019, p. 11). Segundo o autor, o Plano passa a ser secundarizado por cortes no orçamento, dificultando a realização das metas e estratégias previstas.

De acordo com Orso (2017), o governo Temer estava preocupado em apenas resolver o problema da crise do capital. Para o autor, o congelamento dos gastos públicos “[...] somado à terceirização e a reforma do Ensino Médio, significa o desmonte da escola pública [...]” (ORSO, 2017, p. 56). O não investimento em políticas sociais atinge diretamente a classe trabalhadora, pois, o governo não estabelece prioridades para melhorar a qualidade de vida da população, ao contrário, o que ocorre “[...] é o desmonte do Estado para fins sociais” (ORSO, 2017, p. 56). As medidas tomadas por Michel Temer seguiram direcionamentos de um grupo representado pelas elites conservadoras e financeiras, do bloco no poder que, cada vez mais, tentam reforçar sua hegemonia e atuar contra a classe trabalhadora

a qual, junto às organizações sindicais e movimentos sociais, tem lutado constantemente por direitos e pela manutenção destes.

Desde a reforma do Estado, o projeto neoliberal da Terceira Via perpassa os governos brasileiros, cuja preocupação maior é a reprodução do capital. Conforme Martins (2009), tal projeto ampliou as ações de fortalecimento da nova sociabilidade com a ocupação do empresariado nos cargos do poder Executivo e mandatos no poder Judiciário. Muitos empresários ocupam cargos de atuação no setor educacional e tomam decisões para os encaminhamentos das políticas educacionais introduzindo a lógica do mercado no sistema educacional evidenciada na proposta de reforma do Ensino Médio que teve apoio de empresários.

Há algum tempo, grupos empresariais vêm defendendo “[...] a proposta de flexibilização do currículo do EM e sua relação como mercado de trabalho [...]” (GONÇALVES, 2017, p. 140). Assim, a reforma do Ensino Médio atende à lógica neoliberal da Terceira Via e favorece as parcerias público-privadas na busca apenas de mão de obra para o mercado de trabalho.

Os defensores da reforma, representados por grupos empresariais, defendem uma educação limitada, a preparação de mão de obra para aumentar a produtividade dos trabalhadores, combinados a interesses privatistas para a educação pública, acarretando o seu desmonte.

Nesse sentido, a proposta de reforma do Ensino Médio lançada pelo governo Temer por meio da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), posteriormente convertida em Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que ataca o setor educacional caminha na direção de uma “formação minimalista, fragmentada”, distanciando-se de uma formação emancipadora. Pesquisadores como Dourado (2019), Ferretti e Silva (2017), Lima e Maciel (2018), entre outros, apontam em seus estudos que esta reforma é um verdadeiro retrocesso para a educação.

Discutimos, neste capítulo, a influência do neoliberalismo na reforma do Ensino Médio, a disseminação desse modelo político e econômico em países capitalistas, inclusive no Brasil, bem como a influência dos organismos multilaterais na reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, definindo as orientações e intervindo no campo político, social e educacional, resultando o enxugamento do Estado para as políticas sociais voltadas à população, atingindo inclusive a educação pública e, especificamente, o EM. Assim, nesse contexto, surge a reforma do Ensino Médio, que será discutida a seguir.

CAPÍTULO 4 - A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o processo que culminou na aprovação da Lei, bem como analisar a proposta de formação integral contida na legislação e nos documentos da reforma, esta lançada pelo governo Temer em 2016. Esse debate é importante para a pesquisa, visto que essa etapa de ensino, desde os anos 1930, apresenta uma organização diferenciada que reforça a dualidade escolar, que consideramos reflexo das diferentes propostas para educação oriunda da divisão de classes.

Contribui também para a análise do sentido assumido pelo Ensino Médio a partir da reforma, assim como para compreender o que se pretende com a proposta de formação integral e Ensino Médio em tempo integral.

O entendimento que temos é que a reforma do Ensino Médio que se apresenta pela Lei 13.415/2017, constitui-se mais como uma educação para a reprodução social que para a emancipação humana, se considerarmos as perspectivas de educação integral que visam à formação *omnilateral* já defendidas por educadores brasileiros.

Tomaremos por base para essa análise, os documentos que compõem, de algum modo, à reforma do Ensino Médio, como: Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011) (Diretrizes/2012) Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012) (Diretrizes/2012), PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013), MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), Parecer CNE/CP nº 15/2018 (BRASIL, 2018a) (BNCC), Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018d) (BNCC), Parecer CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018b) (Diretrizes/2018), Resolução CNE/CEB nº 3/2018 (BRASIL, 2018c) (Diretrizes/2018).

Conforme já verificamos nos capítulos anteriores, o Ensino Médio, historicamente, tem se caracterizado como a etapa formativa que mais explicita as desigualdades provenientes da divisão de classes, existentes no Brasil. É uma etapa da educação básica que deixa visível a dualidade escolar ao possibilitar ‘destinos’ diferentes para os estudantes a partir de sua condição de classe. Entendemos que essa etapa formativa é imprescindível para os adolescentes e jovens, independentemente de classe social, não apenas para adquirir conhecimentos, preparar para o trabalho e para a cidadania, mas também para socialização e interações culturais entre todos aqueles que estão inseridos na escola. “[...] Viver o

tempo da juventude ganha valor e significado somente na convivência com outros jovens [...]” (GRABOWSKI, 2019, p. 107). Assim, é na escola que eles constroem a sua identidade.

Esse processo, como verificamos, não se dá pela força de um texto legal apenas, mas pelas intenções impressas na lei, que direcionam o Ensino Médio como forma de sustentação de um direcionamento da sociedade. Da maneira como já comentamos, o ‘bloco no poder’²⁵, no Brasil, nos períodos dos últimos governos, direcionaram as políticas públicas contemplando os interesses de um projeto de sociedade que se mostra neoliberal e antidemocrático. Entendemos que esse direcionamento pretende consolidar um tipo educação para o país, fortalecendo a hegemonia dessa classe no poder, abarcando tensões e disputas antagônicas.

Os acontecimentos que antecederam a reforma do Ensino Médio tiveram o enfrentamento de vários setores da sociedade bem como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, o Movimento dos Estudantes Secundaristas, Pesquisadores da Educação, Professores e outros, contrários desde o início à proposta, apresentada pela Medida Provisória nº. 746/2016 (BRASIL, 2016) imposta pelo ex-governo Temer e convertida na Lei nº 13.415/2017, que altera a proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e estabelece novas diretrizes e bases para o Ensino Médio. De acordo com Galvão (2011, p. 110)

[...] a exploração e a dominação de classe delimitam um campo de interesses, que vai se construindo na luta de classes. Desse modo, é possível destacar a importância da oposição de classes na emergência e estruturação dos movimentos sociais, uma vez que os conflitos que estes expressam estão, em parte, relacionados aos efeitos da exploração e da dominação capitalista [...].

Esses movimentos que foram contrários à MP reagiram, mas esse enfrentamento não foi suficiente para evitar que a Medida Provisória fosse transformada em lei, resultado das contradições presentes na luta de classes.

Importante salientar que as Diretrizes/2018 apresentadas pelo governo Temer como novas, ao contrário, são atualizadas, pois recuperam as Diretrizes de 1998, assim, conservam as intenções de manutenção de classe presentes na

²⁵ “[...] A classe ou fração hegemônica polariza os interesses contraditórios específicos das diversas classes ou frações do bloco no poder, constituindo os seus interesses econômicos em interesses políticos, representando o interesse geral que consiste na exploração econômica e na dominação política [...]” (POULANTZAS, 1977, p. 234).

sociedade brasileira e na educação já há muito tempo. Elas seguem as orientações privatistas de educação, defendidas por grupos hegemônicos, afastando a possibilidade de conquista de uma formação emancipatória para a classe trabalhadora e, portanto, reforçam a dualidade estrutural, desconsiderando as Diretrizes de 2012.

4.1 ANTECEDENTES DA REFORMA - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012

Antes da proposta de reforma do Ensino Médio começar a entrar em novas disputas políticas, as discussões para a reelaboração das Diretrizes/2012 para essa etapa de ensino, tiveram início ainda no governo Lula, que possibilitou o diálogo e uma articulação com a sociedade para a revisão dessas Diretrizes. A Resolução CNE/CEB nº 02/2012, como vimos anteriormente, foi aprovada no governo Dilma. Essa Resolução estabelece as diretrizes para o currículo do Ensino Médio, as quais “[...] reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais [...]” para o Ensino Médio (BRASIL, 2012, p. 1). Tais Diretrizes apresentam, em seu texto, uma proposta avançada de educação para os estudantes. No Artigo 5º:

O Ensino Médio em todas as suas formas de organização, baseia-se em:

I – *formação integral do estudante;*

II – *trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;*

III – *educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;*

IV – *sustentabilidade ambiental como meta universal;*

V – *indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;*

VI – *integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da disciplinaridade e da contextualização;*

VII – *reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;*

VIII - *integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular* (BRASIL, 2012, p. 2, grifo nosso).

Destacamos que, nessas Diretrizes/2012, a organização do Ensino Médio buscou desenvolver uma proposta que trouxesse condições de avanços para a formação dos estudantes, no sentido de possibilitar uma educação condizente com uma formação integral, esta, já defendida desde os anos 1980, por diversos pesquisadores, estudiosos da educação, conforme discutimos no capítulo dois. Além da proposta de educação integral, as Diretrizes/2012 tem como base o trabalho como princípio educativo e o eixo estruturante que deve pautar o currículo do Ensino Médio, numa articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Portanto, essas Diretrizes avançam em relação às de 1998, cuja base era o desenvolvimento das competências, ou seja, formação por competências, com ênfase na flexibilização, autonomia e descentralização do currículo.

A proposta de educação integral articulada a esse eixo possibilita aos estudantes do Ensino Médio o seu desenvolvimento completo para mudar a realidade na qual se encontram. É uma proposta que permite romper com a dualidade histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual e perceber as relações de desigualdade produzidas historicamente, que se acirra cada vez mais nesse sistema capitalista.

Para Ferretti e Silva (2017, p. 391), tais Diretrizes “[...] propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade”. Essa formação é importante para levar o estudante a relacionar ciência e sociedade, a desvelar as questões subjacentes às relações de produção que reproduzem a desigualdade estrutural no país.

Moehlecke (2012, p. 54) aponta, em seus estudos, que as Diretrizes/2012, enfatizaram a diversidade em vez de a flexibilização defendida nas Diretrizes/1998, esta última levou “[...] à subordinação da educação ao mercado de trabalho [...]”, com foco nas competências, seguindo as orientações neoliberais.

De acordo com Czernisz (2014), antes mesmo da aprovação das Diretrizes/2012, já se percebia alguns avanços no campo educacional, visto que houve uma organização da sociedade com ampla participação de diversos setores. Em 2009, ocorreram várias conferências e, em 2010, houve a I Conferência Nacional de Educação (CONAE) com a promoção de constantes debates que foram aprofundados na II CONAE, com o objetivo de se construir políticas de Estado e não de governo buscando a “[...] extensão do direito à educação para todos [...]” (CZERNISZ, 2014, p. 523). Uma luta histórica que ainda não se concretizou no país.

Reforçamos que as Diretrizes/2012 apresentaram propostas mais avançadas de formação para o Ensino Médio. Um ano após a aprovação dessas Diretrizes foi apresentado um projeto de lei com proposta de reformar o currículo do EM.

4.2 O PROJETO DE LEI (PL) Nº 6.840/2013

O PL foi apresentado em 2013 com objetivo de reformular o Ensino Médio. De acordo com Ferretti (2016), ainda no ano 2012, ano em que as Diretrizes foram aprovadas, inicia-se um debate para a reformulação do EM.

Isso revela, de certa forma, um embate por parte daqueles que estavam descontentes com os rumos do Ensino Médio, com o que foi proposto nas Diretrizes/2012. Esse debate foi realizado “[...] no âmbito da Câmara dos Deputados, pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)” (FERRETTI, 2016, p. 85). O autor destaca que essa Comissão realizou “[...] audiências e seminários públicos, aprovou e encaminhou, em 2013 [...] o relatório elaborado, [...] acompanhado do Projeto de Lei 6.840/2013, tendo em vista a reformulação do ensino médio [...]” (FERRETTI, 2016, p. 85), que começa a ser tramitado no Congresso Nacional. O referido PL:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013, p. 1).

A Comissão defende que, após os resultados das avaliações em âmbito nacional, o IDEB e internacional, o PISA, o Ensino Médio não avançou em nível de qualidade. Podemos sinalizar que essa defesa é contrária àquela das Diretrizes/2012, que desenvolveu uma proposta avançada no sentido de promover uma base de formação integral para os estudantes. Nesse sentido, o documento aponta como justificativa para a reformulação:

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, sem que isso signifique o abandono da escola [...]. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é

ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, forma, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos (BRASIL, 2013, p. 7, grifo nosso).

Percebemos, nesse documento, que a preocupação da Comissão está voltada à formação do estudante para o mercado de trabalho. Ferretti (2016) destaca que o PL 6.840/2013 pretendia modificar a LDBEN 9.394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Uma das propostas é que o currículo seja organizado numa “[...] base nacional comum centrada nas quatro áreas do conhecimento (linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas)” (FERRETTI, 2016, p. 86). De acordo com o autor, outra proposta do PL, é a de que a carga horária mínima anual seja de mil e quatrocentas (1400) horas com oferta do Ensino Médio em tempo integral, com sete horas diárias no período diurno. Essa proposta defendida pelo PL fragmenta o conhecimento e exclui os estudantes que trabalham.

Silva e Scheibe (2017, p. 21) reafirmam os argumentos de Ferretti quando destacam essas duas propostas apresentadas no Projeto de Lei como principais: “[...] organização curricular com base em ênfases/áreas de escolhas por parte dos estudantes e também a progressiva obrigatoriedade de jornada escolar com o mínimo de sete horas diárias para todos”. Tais propostas resultam em um currículo minimizado de conhecimentos para os estudantes e desconsidera aqueles que já trabalham e precisam ajudar no sustento da família. A proposta do PL reforça as desigualdades enfrentadas pela maioria dos estudantes do Ensino Médio, portanto, mostra o desconhecimento desse público por parte dos idealizadores da legislação.

O PL 6.840/2013 foi motivo de muitas críticas, principalmente por educadores, pesquisadores e entidades que, historicamente, têm lutado em busca de um projeto educacional que atenda aos interesses da classe trabalhadora, portanto, dez entidades do campo educacional criaram em 2014, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, agindo em sua defesa.

As entidades criadoras do Movimento são: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional

pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (OBSERVATÓRIO..., 2014).

O Movimento surgiu contrapondo-se às proposições do Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, com proposta de mudança do currículo do Ensino Médio. Buscou-se intervir na não aprovação do PL, nesse sentido, várias ações foram realizadas, inclusive a criação de uma petição pública enviada ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. Dessas iniciativas, surgiu um Substitutivo ao PL aprovado em 2014 na Comissão Especial da Câmara dos Deputados (OBSERVATÓRIO..., 2014).

O PL ficou parado no Congresso durante o período de 2014 - 2015. Apesar disso, após dois anos, o PL foi se concretizando, ou seja, foi retomado em 2016 e revigorou a proposição da reforma do Ensino Médio visando à instituição da jornada em tempo integral, bem como a organização dos currículos do EM por áreas de conhecimento. Mesmo apresentando um debate carregado de críticas por diversos profissionais do campo educacional, o governo Temer trouxe a proposta de reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória.

4.3 A MEDIDA PROVISÓRIA (MP) Nº 746/2016

Salientamos que a MP combina com as intenções do PL analisado anteriormente, pois reforça a ideia de reformar o currículo para atuação dos estudantes no mercado de trabalho. Em 2016, a proposta de reforma do Ensino Médio retorna ao cenário das políticas educacionais. Vale lembrar que, nesse ano, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, o governo Michel Temer, ao tomar o poder, impôs a MP nº 746/2016 de maneira antidemocrática, sem qualquer discussão com a sociedade, esta já havia se posicionado desfavorável ao PL 6.840/2013 que antecedeu à MP. A referida Medida Provisória nº 746/2016:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016).

Reafirmamos que essa Medida foi imposta pelo governo, pois a MP “[...] é um instrumento com força de lei [...]. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei” (BRASIL, 2020a). Portanto, nesse processo, não houve debate com a sociedade, envolvida no campo educacional (GONÇALVES, 2017; KUENZER, 2017; LIMA; MACIEL, 2018; ORSO, 2017).

De acordo com os autores, o país se mobilizou em reação à MP, ocorreram greves de professores e ocupações de estudantes de escolas e universidades públicas, todos contrários a essa medida autoritária do governo. A política desse governo não abriu espaço para o diálogo com parte da sociedade que defende uma educação de qualidade para todos os estudantes como está prevista na CF/1988 e na LDBEN/1996.

A Medida Provisória impõe ao Ensino Médio várias alterações, dentre as quais destacamos o aumento da carga horária mínima para 1400h, obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e Matemática nos três anos de curso, currículo composto pela BNCC e por cinco itinerários formativos, contratação de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos no itinerário formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

A MP se transformou no Projeto de Lei de Conversão nº 34/2016 “[...] com base no Relatório da Comissão Mista. Esse PL foi aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sancionado e publicado no Diário Oficial da União (DOU) como Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 [...]” (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 397).

4.4 A LEI Nº 13.415/2017

Percebemos que, nos últimos anos, após o golpe, as ações do governo Temer concorreram para a retirada de direitos já conquistados historicamente pela classe trabalhadora, com imposição de medidas autoritárias como a MP e, mesmo após várias manifestações contrárias, não se percebe alteração do teor da reforma, na conversão em Lei da reforma do Ensino Médio:

Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 10 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017, p. 1).

Segundo Ferretti (2018); Lima e Maciel (2018), a Lei nº 13.415/2017 altera a LDBEN nº 9.394/1996, visa fomentar a implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral e ampliar a carga horária de 800 para 1400 horas anuais, visa flexibilizar o currículo composto pela BNCC e por itinerários formativos, a obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, desobriga o ensino de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, estabelece a contratação de profissionais com notório saber para atuarem na educação profissional.

Uma das propostas centrais da Lei 13. 415/2017 é a oferta de cursos em tempo integral, com a carga horária ampliada de 800 para 1.400 horas anuais elevando de quatro para sete horas diárias. O Art. 13 da referida Lei dispõe: “Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017, p. 8). Essa proposta também está presente na LDBEN/1996, bem como na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período de 2014-2024 (GONÇALVES, 2017; FERRETTI, 2018; LIMA; MACIEL, 2018). A Meta 6 do PNE tem como objetivo “oferecer educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Gonçalves (2017) destaca que a implementação de escolas de tempo integral no EM carrega alguns impasses, entre eles, o investimento, pois as condições de infraestrutura das escolas da rede pública de ensino no Brasil, mesmo sem implementar escolas de tempo integral, é precária e já apresentam muitas dificuldades.

Para Orso (2017), a situação agrava-se ainda mais a partir da Proposta de Emenda Constitucional (PEC nº 251/55), atual Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016, que congela investimentos públicos por vinte (20) anos, desde 2017. Para o autor, a EC é mais uma tentativa de desmobilizar a classe trabalhadora, ele

argumenta ainda que os recursos destinados à área da saúde e educação já eram escassos e isso poderá resultar fortes prejuízos à educação, “[...] o sucateamento das instituições públicas, [...] o desmonte do Estado para questões sociais [...]”, entre outros (ORSO, 2017, 56). O teto dos gastos impede o investimento na proposta de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, resultando na busca do governo brasileiro por empréstimos internacionais, endividando ainda mais o país.

Nesse sentido, os estudos de Ferretti (2018) contribuem para pensarmos a contradição existente entre a proposta de implementação de escolas de tempo integral no Ensino Médio e a EC nº 95, a primeira, demanda amplos investimentos em infraestrutura escolar, condições de trabalho e carreira dos professores, alimentação adequada aos alunos e outros, a segunda, estabelece graves restrições referentes às despesas primárias do país por um longo período de 20 anos.

Para investir na política de fomento à implementação de escolas de tempo integral, é preciso maior investimento, sem restrições, caso contrário, torna-se inviável a sua implementação. Como vimos, essa medida necessita investimento adequado. Importante destacar que o Plano Nacional de Educação também reforça a proposta de educação integral. No entanto, no período de sua aprovação, não havia impedimento orçamentário. Podemos sinalizar que há uma contradição nessa proposta de implementação de escolas de tempo integral, pois se há uma política de diminuição do investimento em educação essa política não terá como avançar.

Saviani (2008) aponta que há uma resistência histórica voltada à manutenção da educação pública no Brasil, com ausência de investimento financeiro adequado, produzindo graves consequências na qualidade da educação. O autor reafirma que a preocupação do governo se volta aos resultados, por meio de provas aplicadas aos estudantes da educação básica, em detrimento da defesa da escola pública. Para a garantia da existência de uma educação pública para todos os sujeitos como direito constitucional é necessário financiamento.

Importante destacar que o governo Temer firmou “[...] parceria com o Banco Mundial a fim de obter financiamento para viabilizar a implantação da Lei 13.415/2017 nos estados da federação” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1734). As autoras afirmam que o acordo dessa parceria foi publicado no DOU em 17 de julho de 2017.

O apoio financeiro da União será destinado à implementação do 'Novo Ensino Médio', especialmente as ações de formação de técnicos educacionais para a adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos e distribuição de recursos para a reprodução de materiais de apoio e para o incentivo à implementação dos novos currículos (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1735).

Assim, diante dessa parceria com o BM, o MEC pretende contratar serviços de consultoria especializados para desenvolver essa ação, interferindo na formação docente e na produção de materiais, reforçando a busca por “[...] uma formação do trabalhador para o desenvolvimento econômico do país [...]” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019). Ainda de acordo com as autoras, o BM “[...] também propõe a introdução de técnicas de gerenciamento baseadas em resultados [...]” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1746).

Isso trouxe implicações como a mercantilização da educação, bem como a privatização, esta acontece de maneira lenta e gradual que, aos poucos, vai se concretizando, perpassando o Ensino Médio, “[...] com o agravante de trazer novas dívidas para o Estado brasileiro e transferir a oferta do ensino médio para o setor privado [...]” (FERREIRA; FONSECA; SCAFF, 2019, p. 1747). Nesse acordo, fica explicitada a relação de parceria entre o público e o privado.

Lima e Maciel (2018) têm demonstrado em seus estudos que a implementação de escolas em tempo integral no Ensino Médio prevista na Lei, está relacionada à desigualdade de oportunidade de acesso a todos os jovens de frequentar a escola em tempo integral, pois, muitos deles trabalham e “[...] necessitam conciliar trabalho e estudos [...]” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 11). Portanto, isso poderá gerar a evasão escolar, contradizendo uma das justificativas da Lei 13.415/2017, de que o abandono/evasão escolar de muitos estudantes é decorrente da rigidez do currículo.

Destacamos que é preciso ir além de ampliar espaços e tempos para os jovens estudantes do Ensino Médio. A proposta de aumento da carga horária no Ensino Médio não atinge os estudantes que trabalham, portanto, o acesso a tal direito será restrito apenas àqueles que não trabalham, fortalecendo ainda mais as desigualdades de oportunidades. Não basta apenas prepará-los para a realização de exames de avaliação, com formação restrita para atuação no mercado de trabalho. É preciso oportunizar uma formação ampla articulada ao eixo trabalho,

ciência e cultura e numa perspectiva de educação *omnilateral*, proposta marxista de educação.

De acordo com os estudos de Ferretti e Silva (2017), Kuenzer (2017), Leher, Vittoria e Motta (2017), Lima e Maciel (2018), a proposta da Lei de flexibilizar o currículo se aproxima da perspectiva do ideal de homem e trabalhador a ser formado, considerando a reforma trabalhista, a terceirização e a flexibilização das formas de contratação de mão de obra. Um currículo flexível para um trabalhador flexível com desenvolvimento de competências, estas defendidas pelos organismos multilaterais, presente no Relatório Delors/1998.

Tal relatório está pautado no ideário neoliberal, defende a aprendizagem ao longo da vida fundamentada nos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, trazendo a ideia de desempenho, aprender a fazer, ideia de iniciativa, aprender a conviver, ideia de colaboração e aprender a ser, ideia de responsabilidade individual. De acordo com Mueller (2017), essa fundamentação está pautada nas ideias de Allen²⁶, autor da obra *The instructor, the man and the job*, escrita em 1919, difundindo “a proposta de instrução e ensino profissional” (MUELLER, 2017, p. 673), esta contribuiu para delinear a escola atual na perspectiva de empresa.

Assim, o autor ainda destaca que o método *Training Within Industry* (TWI), inserido no processo produtivo nos anos 1940 nos EUA e, nos anos 1950, na indústria brasileira, também influenciou o relatório Delors/1996, pois, “[...] o TWI se mostra um método de forte inclinação técnico-operacional que irá justificar e legitimar a ideia de ‘ensinar para o trabalho’ ou, mais propriamente, ‘aprender a fazer’ [...]” (MUELLER, 2017, p. 676). Aprender a fazer constitui um dos pilares do conhecimento, presente no relatório Delors. O autor destaca ainda que a filosofia presente na organização do sistema Toyota, pautada na flexibilidade da produção:

Manifesta no ambiente escolar sob várias formas: desde a pedagogia de projetos, o ideário da ‘qualidade total’ no ensino e, principalmente, como meio de articular, de forma mais objetiva, a estrutura curricular de ensino às demandas do mercado de trabalho em termos de qualificação profissional para o atual e futuro trabalhador [...] (MUELLER, 2017, p. 677).

²⁶ “[...] Charles R. Allen, supervisor de formação de professores em Massachusetts, EUA, considerado o pai do método TWI e figura-chave no desenvolvimento da educação profissional americana no início do século XX [...]” (MUELLER, 2017, p. 674).

Assim, a organização toyotista também está presente no Relatório Delors/1996, influenciando as políticas educacionais inclusive as políticas para a reformulação curricular do Ensino Médio exposta na Lei 13.415/2017, cuja preocupação é a formação de um trabalhador para contribuir com a reprodução do capital.

O Relatório Delors aponta que a missão da educação é permitir a cada cidadão a capacidade de assumir sua responsabilidade e realizar seu projeto pessoal. Nesse sentido, o relatório traz também a ideia da meritocracia, na qual o sucesso está ligado ao esforço individual, pois, de acordo com o documento, o conhecimento “[...] exige esforço, atenção, rigor e vontade [...]” (DELORS, 1996, p. 20).

Para Dardot e Laval (2016, p. 327), nessa lógica neoliberal, o trabalhador, denominado por eles como “sujeito empresarial” ou “sujeito neoliberal”²⁷ passa a ser reconhecido como um “[...] sujeito ativo que deve participar inteiramente, engajar-se plenamente, entregar-se por completo à sua atividade profissional [...]”, aproximando cada vez mais o homem à empresa, esta transfere a responsabilidade do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso. Assim, as questões sociais, culturais, o papel do Estado, subjacentes a esse processo são desconsideradas. A preocupação está focada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho para manter o equilíbrio do capital.

Gonçalves (2017), Ferretti e Silva (2017) e Moura e Lima Filho (2017), apontam que a reforma do Ensino Médio foi defendida por grupos empresariais que, nos últimos anos, têm apresentado forte influência sobre o Ministério da Educação, com ocupação de cargos de decisão para a educação, articulados ao neoliberalismo de Terceira Via. Portanto, as políticas para a educação estão voltadas a interesses privatistas desses grupos que disputam a hegemonia no país.

Moura e Lima Filho (2017, p. 119) destacam que a justificativa desses grupos para a reforma do Ensino Médio pauta-se na defesa de um currículo “[...] flexível, enxuto e dinâmico [...]”, cujo argumento é “[...] a necessidade de torná-lo mais atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e reprovação [...]” (FERRETTI, 2018, p. 26). A crítica que esses grupos fazem ao atual currículo centra

²⁷ “[...] ser cuja subjetividade deve ser inteiramente envolvida na atividade que exija que ele cumpra [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327). Ou seja, é o homem competitivo, envolvido na competição mundial.

em sua rigidez, eles alegam que o currículo é desinteressante e reflete o aumento do abandono escolar e o baixo rendimento nas avaliações externas de ranqueamento.

Gonçalves (2017, p. 137) destaca que o desempenho dos estudantes é uma das preocupações do MEC, presente nos “[...] testes padronizados como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) [...]”, nesse sentido, o currículo que está posto na Lei direciona para a preparação dos estudantes para esse fim.

Portanto, a reforma do Ensino Médio está voltada aos interesses do setor privado, que defende a flexibilização do currículo, a formação por competências, uma formação com conhecimentos mínimos, que promova a competitividade, a colaboração, que capacite o trabalhador para realizar várias atividades ao mesmo tempo (trabalhador polivalente), que seja capaz de resolver problemas do cotidiano da empresa.

Assim, os grupos privatistas exploram cada vez mais o trabalhador, garante o lucro e mantêm a reprodução do capital, aprofundando as desigualdades sociais. A defesa da flexibilização do currículo contrapõe-se à formação integral. Portanto, o que está na Lei nº 13.415/2017 é uma proposta de educação burguesa para a classe trabalhadora, que em seu Art. 36 dispõe (BRASIL, 2017, p. 4):

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I – linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Quando a Lei propõe a redução da carga horária geral, mudando o restante da carga em itinerários formativos, e dividindo os itinerários formativos de formação geral e de educação profissional, o resultado é a redução e a fragmentação da formação básica dos estudantes. Essa proposição caminha na contramão da perspectiva de formação integral, na qual defendemos, pois a educação profissional deve estar integrada ao Ensino Médio e a divisão por itinerários afasta o Ensino Médio da educação básica.

A reforma acirra “[...] a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade

do EM [...] conduz o EM a uma lógica mercadológica [...]” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120). Para os autores, essa lógica é evidenciada pela relação público/privado no “itinerário formação técnica e profissional”, possibilitando parcerias com a iniciativa privada, ou seja, distancia o estudante da formação integral numa proposta de emancipação humana.

Além disso, “[...] a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos²⁸, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento.” (KUENZER, 2017, p. 341). Segundo a autora, essa lógica faz parte do “[...] projeto pedagógico da acumulação flexível [...]” (KUENZER, 2017, p. 338). Ou seja, “aprendizagem flexível”, tendo como consequência a formação de profissionais flexíveis em detrimento da formação especializada, atendendo às novas demandas do mercado de trabalho.

Para os autores Ferretti e Silva (2017), Kuenzer (2017), Leher, Vittoria e Motta (2017) e Lima e Maciel (2018) na organização da sociedade atual exige-se da classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos. Isso fica evidenciado no parágrafo 20 do Art. 35-A da Lei 13.415/2017, ao propor a não obrigatoriedade das disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, apontadas na Lei como “estudos e práticas”, “[...] ficando diluídas dentro das respectivas áreas e ainda podendo ser desenvolvidas através de ‘projetos, oficinas, laboratórios’, etc. [...]” (BENACHIO; MOURA; SOUZA, 2017, p. 9).

A proposta sinaliza a organização de um currículo “minimalista” que poderá resultar no empobrecimento da formação dos estudantes do EM, bem como a valorização das disciplinas que estão inseridas nas avaliações internacionais, PISA, no qual são avaliadas Leitura, Matemática e Ciências. Na Lei, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos de curso do Ensino Médio.

Kuenzer (2017, p. 336) destaca que “[...] a flexibilização proposta na Lei atinge os docentes, em especial da educação técnica e profissional [...]”, cuja formação poderá ser por “notório saber”. Segundo a autora, isso resulta na negação da formação científica e na desprofissionalização do magistério.

Portanto, o trabalho docente é afetado pela proposta de flexibilização presente na Lei, pois limita o mercado de trabalho para os docentes que atuam nas

²⁸ Itinerários formativos.

disciplinas não obrigatórias e no itinerário formativo educação profissional. Tal flexibilização,

[...] atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu notório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública privada ou em corporações (KUENZER, 2017, p. 335-336).

Segundo Ferretti (2018, p. 37), “[...] a possibilidade de postos de trabalhos serem ocupados por ‘profissionais detentores de notório saber’ [...] representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados [...]”, pois não possuem “conhecimentos didáticos e pedagógicos”. Gomide e Jacomeli (2017, p. 3) reforçam essa afirmação e mencionam que essa questão vai “[...] na contramão de um processo histórico [...] que culminou na determinação recente de que todo profissional para ser professor deveria cursar um processo formativo qualificado e específico, atrelando o conhecimento à questão da didática”. Para as autoras, os professores necessitam de uma formação que possibilita o acúmulo de conhecimentos imprescindíveis para sua atuação. A proposta de contratação de profissionais com notório saber preconizada na Lei 13.415/2017 “configura-se numa total desregulamentação do trabalho do professor” (GOMIDE; JACOMELI, 2017, p. 9). Essa proposta acarreta prejuízo para a formação do estudante do EM.

Moura e Lima Filho (2017, p. 125), convergem para esse argumento e apontam que a Lei direciona “[...] para a desvalorização, desqualificação e o ataque à formação e profissionalidade dos docentes [...]”. Os autores reafirmam que dessa proposta resulta a desprofissionalização do magistério, o aumento da precarização das condições de trabalho e o desmonte da escola pública o que, mais uma vez, caminha na contramão da garantia de uma formação integral aos estudantes do Ensino Médio.

[...] A formação do professor é fundamental para atuação docente e para mediação pedagógica no que diz respeito ao trabalho com o currículo, ao projeto político pedagógico, ao planejamento, à avaliação, e para a própria relação entre professor e aluno que exige conhecimentos sobre a peculiaridade do desenvolvimento e aprendizagem humana [...] (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 575).

Assim, de acordo com as autoras, a formação específica na docência precisa ser considerada, mas o que se percebe na Lei 13.415/2017, no Artigo 61, parágrafo IV caminha em outra direção, desqualificando a formação docente – “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017, p. 6).

Importante destacar que a Lei 13.415/2017 altera profundamente a organização do EM atendendo à BNCC que ainda não existia, ainda não havia sido aprovada, a Lei dispõe que “[...] a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio [...]” (BRASIL, 2017, p. 2).

4.5 A BNCC NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foi homologada em 2018. O cenário que compôs as discussões e aprovação da Base foi “conturbado” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 11), a Comissão responsável pelo processo de definição da BNCC passou por modificações de alguns membros integrantes devido à metodologia e ao conteúdo que passaram a ser diferente. Ao final do processo, tinha como presidente Eduardo Deschamps²⁹ e como relator, Joaquim José Soares Neto³⁰. Alguns conselheiros da Comissão teceram críticas à BNCC-EM referente aos componentes curriculares, itinerários formativos e formação de professores, alegando “limitações e riscos” no projeto (BRASIL, 2018e, p. 19). Importante esclarecer que alguns dos integrantes da Comissão é ou já foi membro do Movimento Todos pela Educação (TPE). Segundo Bastos (2017, p. 212), este Movimento é “[...] o mais influente ator coletivo a pautar as políticas educacionais brasileiras na presente década”. Para o autor:

A inovação na forma de atuação do TPE em relação ao modo tradicional da classe empresarial na educação brasileira consiste na busca, por parte das frações de classe que compõem tal grupo, de uma organicidade estruturante em torno de uma proposta de modelo

²⁹ Ex-presidente do Conselho Nacional de Educação e membro do conselho consultivo do INEP (MUELLER; CECHINEL, 2020).

³⁰ Ex-presidente do INEP e membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação INEP (MUELLER; CECHINEL, 2020).

educacional para o país que aglutine ‘toda’ a sociedade nacional, incluindo o Estado (BASTOS, 2017, p. 212).

Esse Movimento liderado por organizações empresariais tem assumido postos no âmbito governamental, ou seja, alguns integrantes possuem cargos em secretarias de educação e inclusive no MEC, atuando de forma direta no campo educacional, defendendo seus ideários privatistas (neoliberais) para a educação brasileira. Eles atuaram também nas decisões referentes à BNCC.

A Base está respaldada pela CF/1988, LDBEN nº 9.394/1996, bem como pelo PNE (Lei nº 13.005/2014). A Resolução nº 4/2018 apresenta a BNCC como um “[...] documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio [...]” com orientações para a construção dos currículos (BRASIL, 2018d, p. 3). Está centrada no desenvolvimento de competências gerais e específicas para cada área/disciplina. Apresenta quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BRASIL, 2018d).

Sinalizamos, no capítulo anterior, que a BNCC tem como foco as competências, uma proposta alinhada às orientações dos organismos internacionais que estão presentes desde os anos 1990 nas reformas educacionais, visando a uma formação para a empregabilidade, pois cada vez mais as pessoas tentam se inserir no mercado de trabalho e precisam se adaptar às condições oferecidas de ocupação. Para Ferretti e Silva (2019, p. 119), o retorno do modelo de competências presente na BNCC apresenta uma “perspectiva economicista”. Assim, esse enfoque nas competências é adotado pela OCDE, responsável pela organização do PISA, que valoriza apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento das outras, que também são necessárias, para a busca da tão almejada educação integral.

Na Resolução CNE/CP nº 4/2018, que institui a BNCC, está prescrito no Art. 3º :

A competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas

complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018d, p. 3).

Para Silva (2018, p. 12), a ênfase nas competências esvazia o conhecimento, que “[...] se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia a dia, e impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica”. Nesse sentido, apenas resolver problemas corriqueiros da vida ou da empresa não permite ao sujeito pensar de maneira problematizadora a realidade e lutar por uma transformação social. Portanto, esse conhecimento esvaziado leva os estudantes à obtenção de um baixo grau de reflexão crítica sobre a realidade concreta. Segundo Gramsci (2001a), é preciso que a classe subalterna se aproprie de conhecimento amplo para desenvolver a crítica (ciência), o pensamento científico para pensar a complexidade da realidade a qual está inserida.

O Parecer CNE/CP nº 15/2018 destaca que:

[...] a BNCC-EM indica que as decisões pedagógicas estratégicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, tanto pela indicação clara do que os alunos devem ‘saber’, considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, quanto pelo que devem ‘saber fazer’, considerando assim a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e da qualificação para atuar com perspicácia no mundo do trabalho [...] (BRASIL, 2018a, p. 8).

Assim, para Martins (2010), na lógica das competências, há uma valorização da prática em detrimento do conhecimento sistematizado, ou seja, o saber produzido pela humanidade é minimizado. Portanto, há uma preocupação em formar pessoas capazes de se adaptar às exigências do mercado de trabalho capitalista. Duarte (2010) reforça essa discussão, ao argumentar que a ideologia das competências é defendida por grupos hegemônicos neoliberais que buscam a manutenção da sociedade capitalista.

Além do desenvolvimento das competências, a BNCC busca desenvolver a educação integral. O documento denominado Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base - Ensino Médio, publicado pelo MEC (BRASIL, 2018e) destaca que a Base tem compromisso com a educação integral e nesse novo cenário mundial:

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global. O que implica compreender a complexidade e não a 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 (BRASIL, 2018e, p. 14).

Ainda, de acordo com esse documento:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea [...] (BRASIL, 2018e, p. 14).

O documento não explicita a concepção de educação integral, apenas indica a proposta, sinaliza que as referências iniciais ocorreram com o Movimento Escolanovista, na década de 1930.

A ideia de competência também está presente no documento que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/2018, assim como a ideia de formação integral.

4.6 DCNEM/2018 - PARECER CNE/CEB nº 3/2018 E RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 3/2018

A Resolução nº 3 de 2018, articulada à Lei 13.415/2017: “Atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” (BRASIL, 2018b, p. 1) e segue as mesmas orientações das Diretrizes de 1998 - Resolução CNE/CEB nº 3/1998, sendo retomada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018³¹ que fundamenta as Diretrizes de 2018. Portanto, essas orientações reforçam os direcionamentos da reforma que intencionam o desenvolvimento das competências. Assim, tanto as Diretrizes de 1998 quanto as de 2018 enfatizam as competências e buscam uma formação para preparar o estudante para o mercado de trabalho numa proposta de currículo

³¹ Esse Parecer teve como relator Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, economista, diretor de operações da Confederação Nacional da Indústria (CNI).

flexível, como já afirmamos anteriormente nessa pesquisa:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2018c).

Nesse Artigo 11 da Resolução CNE/CEB nº 3/2018, percebemos um alinhamento das Diretrizes/2018 com a Lei 13.415/2017, com proposição de um projeto de formação para o mercado. O desenvolvimento de competências no Ensino Médio irá possibilitar que o estudante esteja preparado para atuar no mercado de trabalho, mas não permitirá o desenvolvimento pleno de suas capacidades, pois como discutimos anteriormente, a lógica das competências caminha na direção oposta, no esvaziamento do conhecimento.

Essa Resolução estabelece em seu Art. 5º que o Ensino Médio será orientado pelo princípio de “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018c, p. 17). No Art. 6º, parágrafo I prescreve que 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, 2018c, p. 17).

A formação integral apresentada nesse documento tem como centralidade a construção do projeto de vida do cidadão, os autores Benachio, Moura e Souza (2017) destacam que esse projeto de vida deveria oportunizar uma conexão com a realidade concreta do estudante, mas ao contrário, está relacionado às escolhas que o estudante deve fazer ao longo de seu percurso de formação. Isso não significa necessariamente ser protagonista, pois esse protagonismo preconizado nos documentos referentes à reforma do EM só poderá ocorrer caso o estudante se aproprie de conhecimentos científicos amplos e não de maneira

simplificada/fragmentada como está posta nos documentos, inclusive nas Diretrizes/2018.

Ao comparar as Diretrizes para o Ensino Médio de 2012 e 2018, podemos sinalizar que as Diretrizes/2012 apresentam alguns avanços, como já afirmamos no capítulo anterior. No Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que fundamenta as Diretrizes/2012 o documento traz a questão do direito à educação respaldado nas legislações: CF/1988, LDBEN nº 9.394/1996, entre outras.

Apresenta o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana. “Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico [...]” (BRASIL, 2012, p, 20). O documento estabelece o trabalho como princípio educativo: “Considerar o trabalho como princípio educativo equivale a dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la [...]” (BRASIL, 2012, p. 21). Portanto, o documento sinaliza que o eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura deve ser a base para a organização curricular do EM para que haja uma formação humana integral dos estudantes “[...] na perspectiva da emancipação humana” (BRASIL, 2012, p. 29).

Para tanto, é necessário, assegurar aos estudantes do EM uma formação humana integral que priorize a dimensão intelectual, física, moral, social, afetiva, artística com princípios éticos-políticos, ou seja deve-se privilegiar a ciência, o corpo, a arte. Assim, é imprescindível que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de maneira ampla e não fragmentada, para o desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexão para que possa pensar a sociedade capitalista e a sua realidade concreta de maneira global para que a “classe subalterna” possa avançar e chegar ao patamar de seres que pensam com autonomia de reflexão e crítica (GRAMSCI, 2001a).

Reafirmamos que essa proposta de formação integral baseada no eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura apresentada nas Diretrizes/2012 é pauta histórica de defesa de vários educadores, pesquisadores e defensores da educação pública, gratuita para todos, bem como pelo Movimento em defesa do EM, que veremos adiante.

Ao contrário dos avanços apresentados nas Diretrizes/2012, o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, que estabelece a atualização dessas Diretrizes aponta para alguns retrocessos ao trazer em seu texto excertos da Resolução CNE/CEB nº

3/1998 (Diretrizes/1998) quanto à organização do currículo do EM, bem como propostas pedagógicas com inclusão de competências básicas, princípios pedagógicos, determinação de que a BNCC será organizada em áreas de conhecimento. De acordo com o relator Rafael Ramacciotti, esse parecer retoma as orientações básicas da referida Resolução de 1998 que, segundo ele, ainda permanecem válidas para esse momento atual (BRASIL, 2018c).

Para Silva (2018), o discurso das competências bastante defendido nos anos 1990, apresenta-se bastante revigorado, respaldado pela BNCC e também pelo Parecer CNE/CEB nº 3/2018 que fundamenta a Resolução CNE/CEB nº 3/2018. Tal discurso

[...] é retomado em meio as mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do 'mundo do trabalho', associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional (SILVA, 2018, p. 11).

A autora afirma que a centralidade nas competências, “[...] produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle” (SILVA, 2018, p. 11). Para a autora, a formação por competências é limitada, pois “[...] não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (SILVA, 2018, p. 12). Portanto, essa proposta de formação por competências, enunciada nas Diretrizes/2018 não contribui para que os estudantes tornem-se sujeitos críticos e reflexivos para pensar a realidade e transformá-la, para isso necessitam de conhecimentos científicos e culturais.

Iremos apontar algumas mudanças na comparação entre as duas Diretrizes de 2012 e 2018 que estão presentes em alguns artigos de suas Resoluções. O Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 dispõe: “O Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012, p. 1). Portanto, esse artigo explicita a importância da gratuidade do ensino público para os cidadãos. O ensino público e a gratuidade do Ensino Médio é uma defesa histórica que precisa ser garantida para que a formação integral se concretize e possa atingir a classe trabalhadora sem que haja privilégios a tal direito.

Na Resolução CNE/CEB nº 3/2018, esse mesmo Artigo dispõe: “O Ensino Médio é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovido e

incentivado com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 2018c, p. 1). Esse artigo abre brecha para a atuação de grupos privatistas atuarem na organização do EM num sistema de parcerias entre Estado e sociedade civil, alinhados ao projeto neoliberal de terceira via³². Assim, sinaliza que o envolvimento de empresários na política educacional para o EM passa a ser respaldado pela legislação, concorrendo para a privatização da educação com interesses mercadológicos, resultando em perdas e a não concretização da formação integral dos estudantes.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 ainda retira do Art. 5º o trabalho como princípio educativo e acrescenta o projeto de vida e também retira a integração entre educação e o eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base para a organização do currículo do EM. Nesse Art. 5º também destacamos que houve perdas quanto à retirada do texto das Diretrizes/2018 referente ao trabalho como princípio educativo bem como a articulação da educação com o eixo que deve nortear a política educacional brasileira (BRASIL, 2018c).

Lembrando que no texto das Diretrizes/2012, essa articulação tinha como proposta o desenvolvimento curricular do EM. Entendemos que não há avanços na atualização das Diretrizes de 2018 comparada à anterior, pois, como já demonstramos na pesquisa, a formação integral necessita que os estudantes se apropriem de conhecimentos científicos e não de conhecimentos fragmentados/minimizados, que serão ofertados para os estudantes do EM, como proposto na legislação.

Portanto, as Diretrizes/2018 desconstroem os avanços em relação às Diretrizes/2012. Segundo Ferretti e Silva (2017, p. 391), as Diretrizes/2018 “[...] afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho [...]”.

Assim, o conhecimento que se propõe para o Ensino Médio apresentado nas Diretrizes/2018 é aquele que “[...] 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” (KUENZER, 2017, p. 346). Para a autora, “[...] reduz-se a formação integral proposta pelas DCNEM/2012 ao pragmatismo utilitarista” (KUENZER, 2017, p. 346). De acordo com Kuenzer, há “[...] duas dimensões que

³² Assunto discutido no capítulo três dessa pesquisa.

caracterizam o pós-modernismo: o presentismo³³ e o pragmatismo³⁴, que não por coincidência, alimentam o consumo e, portanto, sustentam a lógica mercantil” (KUENZER, 2016, p. 9). Essas dimensões perpassam a reforma do EM na proposta de aprendizagem flexível.

Portanto, a proposta de formação integral enunciada nas Diretrizes/2018 não é a mesma proposta apresentada nas DCNEM/2012, essas de 2018 estão pautadas no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, seguindo as recomendações propostas pela OCDE. O governo Temer, ao aprovar tais Diretrizes/2018, muda a concepção de educação preconizada nas Diretrizes de 2012, já discutida na pesquisa, elaborada após amplo período de debate com a sociedade: docentes, profissionais da educação, pesquisadores, entidades e instituições relacionadas ao campo educacional.

O governo golpista de Michel Temer criou uma imagem de que as alterações realizadas nas Diretrizes/2018 seriam boas e apropriadas para o contexto atual, retirando propostas avançadas para desenvolver o processo de formação dos estudantes e deixando muitas lacunas na legislação. Entendemos que essa atualização se constitui apenas em um espetáculo, este “[...] não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas por imagens” (DEBORD, 2003, p. 14). Assim, o governo realizou propagandas midiáticas “enganosas” em todo o processo da reforma do EM, criando um verdadeiro espetáculo para impor seus interesses e iludindo as massas.

[...] O espetáculo que inverte o real é produzido de forma que a realidade vivida acaba materialmente invadida pela contemplação do espetáculo, refazendo em si mesma a ordem espetacular pela adesão positiva. A realidade objetiva está presente nos dois lados. O lado é passar para o lado oposto: a realidade surge no espetáculo, e o espetáculo no real. Esta alienação recíproca é a essência e o sustento da sociedade existente (DEBORD, 2003, p. 16).

Para o autor, a sociedade do espetáculo vive de aparência, ele afirma ainda

³³ Ênfase na experiência do presente em detrimento da experiência histórica. “[...] Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais)” (KUENZER, 2017, p. 347).

³⁴“A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída, de caráter teórico” (KUENZER, 2017, p. 345).

que “o espetáculo apresenta-se como algo grandioso, positivo, indiscutível e inacessível. Sua única mensagem é ‘o que aparece é bom, o que é bom aparece” (DEBORD, 2003, p. 17). Assim, podemos destacar uma das propagandas³⁵ institucionais, realizada pelo governo Temer, veiculada na mídia televisiva e internet em 2016 na tentativa de convencer a sociedade de que a reforma do EM é algo bom e que precisa ser realizada.

O narrador/locutor da propaganda enfatiza a expressão: “Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro”. Em seguida, uma atriz representando uma estudante diz: “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova!”. Fica explicitada, nessas expressões, uma falsa ideia de “liberdade de escolha” pelos estudantes, reforçando o protagonismo do estudante frente à escolha de seu futuro. Mas, diante da realidade das escolas, muitas não poderão ofertar todos os itinerários formativos para que os estudantes possam efetivamente realizar suas escolhas de acordo com seus interesses.

Portanto, o governo Temer utilizou a mídia para atingir os ouvintes/leitores, na tentativa de propagar o convencimento da necessidade da reforma do Ensino Médio. Kuenzer (2016) embasada em Debord argumenta que na sociedade do espetáculo:

O que a mídia reproduz é a verdade; os ídolos midiáticos definem formas de linguagem, posturas e padrões de consumo; a ética é substituída pela estética e o que atrai e motiva é a conjugação de movimentos, cores, formas e sons, integrados pelas mídias de forma cada vez mais espetacular (KUENZER, 2016, p. 19).

O governo criou um espetáculo para incutir na população medidas de seu interesse e de grupos hegemônicos que decidem as políticas públicas para o país, sem levar em conta as desigualdades existentes. Medidas que afetam a formação ampla do estudante (formação integral) prevalecendo uma formação simplificada, fragmentada (formação mínima) que não contribui para a transformação da realidade.

Vimos, na pesquisa, que o trabalho como princípio educativo não continuou contemplado na atualização das Diretrizes (DCNEM/2018), sinalizamos que haverá

³⁵ Propaganda disponível no link: <http://youtu.be/kdERKLO3eTs>.

a impossibilidade da concretização de uma formação integral que possibilite ao estudante “[...] compreender o trabalho, a si mesmo e a sociedade em sua complexidade [...]” (BENACHIO; MOURA; SOUZA, 2017, p. 7). Portanto, a proposta de formação presente nessas Diretrizes/2018 está voltada à formação para atender os interesses do mercado (formação restrita). Tais Diretrizes não apresentam avanços para o EM, por isso é tão importante a defesa dessa etapa educativa.

4.7 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO

Nesta pesquisa, percebemos que o Ensino Médio apresenta alguns desafios históricos, bem como a dualidade escolar; a necessidade da ampliação de oferta escolar; a busca pela sua identidade, busca pela formação integral, entre outros. Diante de tantos desafios, é importante lutar pelo Ensino Médio, para que cumpra o papel de levar o conhecimento técnico e científico a todos os jovens estudantes de forma igualitária para atuar no interior da lógica do capital de forma crítica e romper com as desigualdades históricas que permeiam essa sociedade capitalista.

Para tanto, nos últimos anos alguns movimentos em defesa do Ensino Médio têm se mobilizado, dentre eles o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), como mostramos nesse capítulo, reúne dez entidades do campo educacional. Destacamos ainda o crescimento do número de Observatórios do Ensino Médio³⁶ (OEM) nas universidades públicas de ensino superior, que contam com a participação de estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino, surgindo novos pesquisadores, que vêm analisando diferentes perspectivas educacionais.

Portanto, para tentar superar os desafios históricos enfrentados pelo EM, é preciso fortalecer a luta em sua defesa, cujo objetivo é conquistar a formação humana integral, tendo como princípio e finalidade a emancipação humana, essa é a proposta do Movimento em Defesa do Ensino Médio, que surgiu em 2014, a partir dos embates provocados pelo PL nº 6.840 ocorridos no ano 2013, como vimos anteriormente. Portanto, o Movimento pautado nas DCNEM/2012:

³⁶ Os Observatórios realizam diversas atividades, em destaque: OEM/UFPR desenvolve atividades de pesquisa e extensão universitária. OEM/UFRGS promove espaço de diálogo, fóruns de debates, pesquisas. OEM/UNESC estuda o Ensino Médio, a formação docente e a educação pública. OEM/UEL realiza estudos e pesquisas, seminários, debates.

[...] defende, amparado nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que, sendo a última etapa da educação básica, se assegure a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiras, o acesso a uma *formação humana integral*, entendida como aquela que busca garantir o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base em princípios ético-políticos que sustentem a autonomia intelectual e moral e que oportunizem a capacidade de análise e de crítica, tendo, enfim, a *emancipação humana* como princípio e finalidade. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio propõe a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM (OBSERVATÓRIO..., 2014, grifo nosso).

O Movimento sinaliza a defesa de uma educação integral para o Ensino Médio na perspectiva marxista de formação, tendo como finalidade a emancipação humana. De acordo com Masson (2013), nessa perspectiva, a emancipação humana, dever ser vista como objetivo maior da educação. Nesse sentido, a autora aponta que as investigações em políticas educacionais pautadas na teoria marxista, “[...] poderão indicar quais políticas tendem a contribuir, ou não, para avançar na construção de uma educação verdadeiramente emancipadora” (MASSON, 2013, p. 71).

A atual proposta de reforma do Ensino Médio se afasta do conceito de educação integral numa perspectiva de emancipação humana, pois, de acordo com Neves e Sant’anna (2005), o Estado passa a redefinir suas diretrizes e práticas para reajustar suas práticas educativas. Como Estado educador desenvolve uma pedagogia da hegemonia, consolidando o projeto neoliberal de sociabilidade para obter o consenso da classe trabalhadora, propõe uma formação de mão de obra para atuação do jovem no mercado de trabalho, com visão produtivista de aprendizagem, ou seja, o objetivo é preparar o jovem para o mundo do trabalho para atender as demandas do capital.

Assim, as ações realizadas pelo MNDEM, Observatórios do EM, bem como Grupos de Pesquisa que vêm acompanhando a implementação da Lei 13.415/2017 são imprescindíveis para reflexões sobre essa etapa de ensino marcada por retrocessos e conservadorismos, a fim de garantir uma educação pública de qualidade para todos os estudantes pertencentes à classe trabalhadora que, apesar

das constantes lutas por direitos, com algumas conquistas, tem sido muito atacada por governos neoliberais preocupados com seus interesses hegemônicos. Para tanto, faz-se necessário continuar na resistência e lutar pela melhoria da qualidade da educação brasileira (bandeira histórica de luta) para que os direitos constitucionais que visam ao pleno desenvolvimento da pessoa possam, de fato, serem garantidos a todos.

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos essa pesquisa com o intuito de compreender os interesses norteadores e o sentido da proposição do Ensino Médio em tempo integral pela reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. Verificamos que o debate em torno das políticas para o Ensino Médio no Brasil é permeado por disputas históricas de grupos com interesses divergentes, pois essa etapa da educação básica irá formar os cidadãos, futuros trabalhadores, que irão atuar na sociedade contemporânea.

Percebemos que os projetos de reforma educacional para o Ensino Médio, desde a década 1930, foram conservadores. Mostraram que houve uma educação diferenciada para a classe trabalhadora e caminharam na lógica de expansão do sistema capitalista de produção, pois a preocupação dos governos capitalistas está voltada à formação de mão de obra para atrair jovens trabalhadores para adaptar-se às leis do mercado.

Durante o percurso da pesquisa, percebemos que a luta em defesa de uma educação de qualidade com proposta de formação integral para o Ensino Médio é histórica e continua presente nos debates educacionais.

Nessa pesquisa, defendemos uma educação que contemple a formação integral na perspectiva emancipatória, que possibilite o desenvolvimento completo dos estudantes, com escola única para todos, desde a educação infantil até o ensino superior, escola pública, gratuita e de qualidade.

Entendemos que o desenvolvimento de todas as potencialidades permitirá a compreensão das dimensões capitalistas de produção, do ser social e da realidade, retirando o estudante da condição de subalteridade para um patamar mais avançado de conhecimento, consciência crítica e reflexão. Esta deveria ser a primeira finalidade da educação, ou seja, a formação de cidadãos críticos e reflexivos e, não somente a ênfase na formação e qualificação para o trabalho, como tem sido divulgada nas políticas educacionais brasileiras, para que haja transformação social, superação das desigualdades de classes tão acirradas no modelo capitalista neoliberal.

Cabe destacar, novamente, conforme já comentamos, que o desenvolvimento intelectual com formação cultural, técnica e científica é necessário para que os estudantes possam desenvolver suas potencialidades, com oportunidade de acesso à arte em suas diferentes linguagens. Defendemos que o

estudo da arte proporciona o desenvolvimento da expressão, sensibilidade, criatividade, comunicação, entre outros, pois o homem está em constante processo de construção e reconstrução. Portanto, a arte contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes e precisa ser priorizada no espaço escolar nas diversas etapas de ensino.

No entanto, observamos na pesquisa que, no contexto neoliberal atual, vêm sendo implementadas políticas educacionais que atingem diretamente o EM no Brasil, reformas que caminham na direção contrária ao objetivo de garantir uma formação integral e de qualidade para os estudantes, prevalecendo interesses de mercado que concorrem para a privatização da educação com parcerias público-privadas atendendo à lógica do neoliberalismo de terceira via, com interferência de grupos empresariais no processo de reforma do EM. Assim, a lógica da privatização vem se consolidando aos poucos, enfraquecendo ainda mais o setor público e fortalecendo o sistema privado.

Na análise da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), não percebemos condições de avanços para a formação integral dos estudantes, ao contrário, a reforma da maneira como se apresenta, desconsidera aspectos sociais e culturais, acirrando as desigualdades no país e reforçando a dualidade da escola: a “escola do conhecimento”, com diversidade de conteúdos para os filhos da classe dominante e a “escola do fazer” com conteúdos mínimos para aos filhos da classe trabalhadora. Resultando em uma educação para a reprodução social. É fundamental que os estudantes tenham acesso aos conteúdos necessários de maneira ampla para a sua formação.

A referida Lei apresenta muitos retrocessos para o Ensino Médio, acarretando perdas para a formação dos estudantes. Assim, nesse momento histórico os documentos aprovados para o EM, após o golpe contra a presidenta Dilma, enunciam um currículo flexível, com justificativa da necessidade de formar estudantes mais flexíveis devido às transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, resultando uma formação fragmentada, para formar trabalhadores flexíveis e competentes, para atuar nas empresas.

No contexto das Diretrizes para o Ensino Médio, percebemos idas e vindas, pois os avanços conquistados nas Diretrizes/2012 foram perdidos com as Diretrizes/2018 e, principalmente, com a reforma (BRASIL, 2017). Os documentos sinalizam que o que se pretende com a reforma é ampliar espaços e tempos

escolares, a proposta é de formação em tempo integral e não de formação integral, como vem sendo anunciada desde os anos 1980 por defensores da educação, educadores, pesquisadores, entre outros. Retirando as perspectivas de concretização de uma formação integral que leve o sujeito a seu pleno desenvolvimento, a partir de um currículo pautado na articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A proposta apresentada na atual reforma do Ensino Médio constata a hipótese de que além da falta de investimento público, a ausência da compreensão do sentido de educação integral no EM é sim, um obstáculo para essa proposta.

Muitos estudantes ainda permanecem ausentes das escolas e precisam ter condições de acesso, permanência e conclusão dos estudos, independente se irão prosseguir seus estudos ou não. É necessário garantir o direito de todos à educação básica e esse direito precisa ser universalizado e concretizado. Essa é uma luta histórica, que permanece e deve continuar nos debates acerca da educação.

A formação integral da qual defendemos é fundamental para a classe trabalhadora perceber as relações sociais de produção e lutar para a construção de uma nova sociedade, que a possibilite desfrutar das riquezas produzidas, bem como do conhecimento amplo e não fragmentado, minimizado como sinaliza as proposições da reforma do EM.

Assim, é necessário pensar o estudante como sujeito do processo educativo e possibilitar a aquisição do conhecimento sistematizado, acumulado historicamente pela humanidade, com condições iguais de oportunidades para desenvolver suas capacidades.

Esse estudo não se encerra aqui, é preciso dar continuidade à pesquisa para aprofundar essa discussão e investigar como essa proposta irá se apresentar e se desenvolver nas escolas. Destaca-se também a necessidade de continuar fazendo a defesa da formação integral para os estudantes do Ensino Médio na perspectiva emancipatória e como forma de resistência a tantos ataques a essa última etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 87, p. 131-143, jul. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>. Acesso em: 11 maio. 2020.
- A ERA Vargas: dos anos 20 a 1945. Rio de Janeiro: CPDOC: FGV, 2020. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br>. Acesso em: 16 maio. 2020.
- AGUIAR, Marcia Angela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100204. Acesso em: 11 maio. 2020.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 19, nov. 2002, p. 71-94. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782002000200006&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 22 fev. 2020.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento**: “um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. 2017. Disponível em: <http://www.ufg.br/analise-critica-bm-2017.pdf>. Acesso em: 11 out. 2020.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p. 9-23.
- ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, ano 2, n. 91, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n91/a02n91.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.
- ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. *In*: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (org.). **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 165-185.
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. Posfácio – desafios da democratização do ensino médio. *In*: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio**: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 241-246.
- BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: propostas para aumentar a eficiência e equidade do gasto público no Brasil. 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org>. Acesso em: 2 fev. 2020.
- BASTOS, Remo Moreira Brito. **No profit left behind**: os efeitos da economia política global sobre a educação básica. 2017. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. **Caderno Dívida Externa**, [s. l.], n. 6, nov. 1994. 1994.

BATTI, Monica Bez. **As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do programa ensino médio inovador (PROEMI) no contexto da escola**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.

BENACHIO, Elizeu C.; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Adriana Aparecida de. A reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017): agudização da lógica da educação como formação para o mercado de trabalho. *In*: COLÓQUIO NACIONAL, 5., COLÓQUIO INTERNACIONAL, 2., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://coloquioep.com.br/anais/trabalhos/linha1/submissao7.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BOITO JUNIOR, Armando. Governos Lula: a nova burguesia nacional no poder. *In*: BOITO JUNIOR, Armando; GALVÃO, Andréia. **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 67-104.

BORGES NETTO, Mario; LUCENA, Carlos. A luta pela instrução pública na obra de Marx e Engels. *In*: LUCENA, Carlos; OMENA, Adriana; LIMA, Antonio Bosco de (org.). **Trabalho, Estado e Educação**: considerações teóricas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Disponível em: http://www.univas.edu.br/menu/biblioteca/docs/anotherpublication/35e7c6_20021ebb9198422faa3ffea80accb114.pdf. Acesso em: 29 out. 2016.

BORGES, Kátia de Laura. **A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo**. 2019. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

BORÓN, Atilio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. *In*: SADER, Emir; GENTILLI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 63-137.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Brasília, DF: Presidência da República, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Medida provisória**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria>. Acesso em: 16 jun. 2020a.

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, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 jun. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara do Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integral/831421.pdf>. Acesso em: 2 mar. 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 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 15, de 04 de dezembro de 2018**. Instituição da base nacional comum curricular do ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2652/parecer-cne-cp-n-15>. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 3, de 08 de novembro de 2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, 2011. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a base nacional comum curricular na etapa do ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de cooperação técnica que entre si celebram a união, representada pelo Ministério da Educação, com a interveniência da Secretaria de Educação Básica, e o Serviço Social do Comércio-SESC/Administração Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Plano Plurianual 2004-2007**: projeto de Lei. Brasília, DF: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/proposta/anexo1.PDF>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base: ensino médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018e. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 mar. 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840 de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428. Acesso em: 23 nov. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, 1996. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/702>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; MIRANDA, André Luis Ferreira; SANTOS, Mateus Souza; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro: elementos introdutórios à discussão. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017.

Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf. Acesso em: 21 jun. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O branco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-121.

CORSO, Angela Maria; SOARES, Solange Toldo. O ensino médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. *In*: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.xanpedsul.faed.udesc.br>. Acesso em: 24 jun. 2020.

COSTA, Sergio. Estrutura social e crise política no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 4, p. 449-533. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0011-52582018000400499&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 3 dez. 2019.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742014000400912&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 6 jun. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200010. Acesso em: 5 mar. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. Plano nacional de educação: os desafios para o ensino médio. **Revista Relatos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 519-532, jul./dez. 2014.

DAL LIN, Alessandra; SCHLESENER, Anita Helena. Observações acerca do pensamento de Marx para a educação. *In*: SCHLESENER, Anita Helena; MASSON, Gisele; SUBTIL, Maria José Dozza (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016. p. 63-76.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova racionalidade. *In*: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 187-376.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. [S. l.]: Gy Debord, 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/debord/1967/11/sociedade.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação do século XXI. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 set. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100203. Acesso em: 5 mar. 2021.

DOWBOR, Ladislau. O fim da farsa: o fluxo financeiro integrado. *In*: SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (org.). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 45-59.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-50. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/FORMA%C3%87%C3%83O-DE-PROFESSORES-LIMITES-CONTEMPORANEOS.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação integral no estado de Pernambuco**: uma realidade no ensino médio. 2013. 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação de Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/1114/1/paulofernardodevasconcelosdutra.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

ELISÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima. **Política estadual de educação integral para o ensino médio no Amazonas**: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cv000041.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S.

(org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 51-71.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **RIAEE**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out. 2019. Disponível em: <http://https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas 'estado da arte'. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 25 ago. 2019.

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; LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Educação profissional. In: SILVA, Monica Ribeiro da; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Formação de professores do ensino médio: modalidades**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2015. p. 7-17.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 17, n. 32, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/28305>. Acesso em: 16 out. 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. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 ago. 2019.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º grau: em busca do horizonte da educação politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, p. 435-445, out./dez. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capital tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G.

de (org.). **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011a. p. 19-35.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Caxambu, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011b. p. 235-274.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2019.

GALVÃO, Andréia. Marxismo e movimentos sociais. **Crítica Marxista**, [s. l.], n. 32, p. 107-126, 2011. Disponível em: Acesso em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo235artigo5.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politécnica ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. *In*: REUNIÃO ANPED, 27., 2004, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú, 2004. Disponível em: http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. *In*: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013. p. 49-64.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez. 2017.

GAWRYSZEWSKI, Bruno; MOTTA, Vânia Cardoso; PUTZKE, Camila Kipper. Gestão privada de escolas públicas de educação básica: um novo mercado sob a tutela do Estado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 728-748, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9413>. Acesso em: 12 abr. 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. Notório saber: desregulamentação da formação docente na lei da reforma do ensino médio. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO - TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CONJUNTURA E CONSTRUÇÃO DE RESISTÊNCIAS*, 9., 2017, Campinas. **Anais** [...]. Campinas, 2017. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/trabalhos/eixos?title=3>. Acesso em: 20 ago. 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GONÇALVES, Carlos Luiz; PIMENTA, Selma Garrido. **Reverendo o ensino de 2º grau**: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

GRABOWSKI, Gabriel. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais. Porto Alegre: Carta, 2019.

GRAMSCI, Antonio. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. *In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a. v. 1. p. 83-225.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais: o princípio educativo. *In: GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v. 2, p. 11-53.

GRIEBELER, Janice Rosângela Cardoso. **A política de educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada no Paraná**: uma análise da implementação no colégio estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira-Paraná (2003-2010). Cascavel, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

HARVEY, David. A ascensão da teoria neoliberal. *In: HARVEY, David. O neoliberalismo*: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008a. p. 29-44.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. *In: HARVEY, David. Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008b. p. 118-184.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Thomson, 2007.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em: 2 ago. 2016.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100250&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 set. 2020.

KRAWCZYK, Nora R. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-74.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 jun. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: ANPED SUL, 9., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educa%C3%A7ao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

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, p. 331-344, abr./jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 nov. 2019.

LEHER, Roberto. Apontamentos para análise da correlação de forças na educação brasileira: em prol da frente democrática. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100202. Acesso em: 20 abr. 2020.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 9, n.1, p. 14-24, abr. 2017.

LIMA, Edméia Maria. **Ampliação de jornada escolar**: o programa Mais Educação no Município de Londrina/PR. 2017. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-67.

LIMA, Marcelo. A educação profissional no governo Dilma: Pronatec, PNE e DCNEMs. **RBPAE**, Brasília, v. 28, n. 2, p. 495-513, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/37418>. Acesso em: 9 mar. 2021.

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**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100245&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 5 mar. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. doi: 10.1590/S1414-49802007000300004.

LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. esp., p. 347-366, abr. 2011. Disponível em: <http://www.researchgate.net/publication>. Acesso em: 23 nov. 2019.

LOPES, Christiani, Bortoloto; BORTOLOTO, Claudimara Cassoli; ALMEIDA, Shiderlene Vieira de. Ensino médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p555>. Acesso em: 5 nov. 2020.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

MACHADO, Lucília de Souza. Politécnica no ensino de segundo grau. *In*: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (org.). **Politécnica no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENE, 1991. p. 51-64.

MACHADO, Lucília de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, jun. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782018000100227&script=sci_arttext. Acesso em: 25 ago. 2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. A pedagogia marxiana frente às demais pedagogias. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. p. 115-146.

MANACORDA, Mario Alighiero. O conceito de homem onilateral. *In*: MANACORDA, Mario Alighiero. **Max e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007. p. 87-94.

MANCEBO, Deise. O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/14477>. Acesso em: 20 set. 2019.

MANFREDI, Silvia Maria. O sistema S. *In*: MANFREDI, Silvia Maria. **educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 177-206.

MARINGONI, Gilberto. Viralatismo em marcha: golpe visa redefinir lugar do Brasil no mundo. *In*: SOUZA, Jessé; VALIM, Rafael (org.). **Resgatar o Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 29-44.

MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas educacionais nos governos Lula e Dilma: impactos na expansão do ensino superior e profissional. **Revista Multidisciplinar de de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 661-676, 2018.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para formação de professores. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. Marília: UNESP, 2010. p. 13-31. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em educação e transformações sociais. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 1, n. 2, p. 173-192, maio/ago. 2016.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. A transição para o neoliberalismo e a crise do governo Collor. *In*: GALVÃO, Andréia; BOITO JUNIOR, Armando (org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 19-68.

MARX, Karl. Introdução. *In*: MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. Disponível em: <http://doku.pub/documents/marx-karl-groundrisse-boitempopdf-715r4y5z57qk>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. *In*: MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. p. 149-163.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Educação, trabalho infantil e feminino. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011. p. 83-110.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. *In*: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-77.

MELO, Adriana Almeida Sales. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã,

2005. p. 69-82.

MELO, Marcelo Paula de; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 175-192.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do ensino médio no Brasil. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362015000400821&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 maio 2010.

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e lutas sociais no Brasil pós ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, v. 13, n. 54, p. 242-262, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640181>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 jun. 2020.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./fev. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 23 out. 2018.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Ensino médio para todos no Brasil: que ensino médio?** Porto Alegre: Cirkula, 2020.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 3 nov. 2019.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confronto conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 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.

MUELLER, Rafael Rodrigo. O novo (velho) paradigma educacional para o século XXI. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v. 47, n. 164, p. 670-686, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n164/1980-5314-cp-47-164-00670.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do ensino médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, Santa Maria, v. 45, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 24 ago. 2020.

NERI, Marcelo C. **A escalada da desigualdade**: qual foi o impacto da crise sobre a distribuição de renda e a pobreza? Rio de Janeiro: FGV Social, 2019. Disponível em: <http://cps.fgv.br/desigualdade>. Acesso em: 29 abr. 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. O capitalismo contemporâneo. *In*: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 211-241.

NEVES, Lucia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39.

NOSELLA, Paolo. O princípio educativo do trabalho na formação humana: uma spaccatura storica. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 37, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/46275>. Acesso em: 30 set. 2020.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100011&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 13 nov. 2020.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. *In*: BOMENY, Helena (org.). **Constelação Capanema**: intelectuais e políticas. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p. 103-125.

OBSERVATÓRIO do ensino médio. Curitiba: UFPR, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br>. Acesso em: 12 set. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em 12 abr. 2020.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. A reforma e a contra-reforma da Educação Profissional brasileira. *In*: REUNIÃO ANPED, 27., 2004, Caxambú. **Anais** [...]. Caxambú: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t096.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

OLIVEIRA, Francisco. O surgimento do antivalor. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 22, 1988.

ORSO, Paulino José. A educação em tempos de golpe, ou como avançar andando para trás. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <http://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735/14339>. Acesso em: 1 out. 2018.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE**, Porto Alegre, p. 11-33, 2007.

POULANTZAS, Nico. O Estado capitalista e as classes dominantes. *In*: POULANTZAS, Nico. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Marins Fontes, 1977. p. 224-247.

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

REIS, José Roberto Franco. O coração do Brasil bate nas ruas: a luta pela redemocratização do país. *In*: PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê (org.). **Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 221-236. Disponível em: <http://observatoriohistoria.coc.fiocruz.br>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RIBEIRO, Maria Luisa. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. *In*: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l43.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa novo futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral**. 2016. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6461/5/Disserta%20a7%20a30%20-%20Renato%20Ribeiro%20Rodrigues%20-%202016.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

ROJAS, Gonzalo Adrián. A ditadura militar na Argentina (1976-1983): retomando algumas hipóteses frente aos relatos oficiais. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 32,

jan./jun. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25699/18333>. Acesso em: 6 maio 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. A organização do ensino e o contexto sócio-político após 1930. *In*: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 127-191.

SAES, Décio Azevedo Marques. Educação e socialismo. *In*: GALVÃO, Andréia (org.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas: UNICAMP/IFCH: Xamã, 2005. p. 29-40.

SANTOS, Clairton Lourenço. **Política estadual de educação em tempo integral: desafios de implementação em uma escola de ensino médio do Ceará**. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal e Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SANTOS, José Deribaldo. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Revista Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <http://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/download>. Acesso em: 7 jan. 2020.

SANTOS, Maria Lucia Pacheco Duarte. **Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso**. 2018. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia socialista: concepção e problemas atuais. *In*: GALVÃO, Andréia (org.). **Marxismo e socialismo no século 21**. Campinas: UNICAMP: Xamã, 2005.

SAVIANI, Dermerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <http://periodicos.puccampinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/108>. Acesso em: 3 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas: Atores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n. 34, jan./abr. 2007b. p.152-165. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 51-86.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: a construção da educação integral?** 2014. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique; SOUZA, Lincoln Moraes. A trajetória do Pronatec e a reforma do ensino médio: algumas relações com a política de educação profissional mundial. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 16, n. 30. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/10092#:~:text=Assim%2C%20levantamos%20que%2C%20no%20atual,da%20dualidade%20estrutural%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 16 nov. 2020.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do estado brasileiro nos anos 90. **Revista Lutas Sociais**, São Paulo, n. 7, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778>. Acesso em: 3 mar. 2016.

SILVA, Maria Abadia. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-265, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251>. Acesso em: 10 fev. 2020.

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/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 out. 2020.

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.

SOUZA, Thais Godoi de; LARA, Ângela Mara de Barros. Os fundamentos teóricos-metodológicos das escolas neoliberais do século XX: implicações nas políticas educacionais. In: ANPED SUL, 9., 2012, [s. l.]. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_09_26_325-6479-1-PB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2014.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre marxismo e perspectiva teórico-metodológica para a pesquisa em políticas educacionais. **Revista Germinal**:

marxismo e educação em debate, Salvador, v. 8, n. 2, p. 153-162, dez. 2016.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 75-124.

UGÁ, Vivian Dominguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista Sociologia e Política**, Curitiba, n. 23, p. 55-62, nov. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/n23/24621.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

UMA PONTE para o futuro. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 17 maio 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Sobre a alienação em Marx. *In*: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 433-454.

VETORAZZI, Nilcéia Gomes. **Escola de tempo integral: da convenção à participação**. 2011. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, Brasília, v. 23, n.1, p. 53-69, jan. abr. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 28 ago. 2019.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino**. Campinas: Papyrus, 1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BATISTA, Keila Cristina. A reforma do estado brasileiro na década de 1990: propostas do banco mundial no contexto educacional brasileiro e a autonomia na elaboração do projeto-político-pedagógico. *In*: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: [s. n.], 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simpesio_2_828_keila_bat@yahoo.com.br.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Quadro com as produções das temáticas no Ensino Médio

Produções acadêmicas dos períodos 2013 - 2019

TÍTULO	AUTORIA	ANO	NÍVEL	INSTITUIÇÃO
1. Educação Integral no estado de Pernambuco: uma realidade no ensino médio	DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos	2013	Dissertação	UFJF (Juiz de Fora)
2. Programa novo futuro: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral	RODRIGUES, Renato Ribeiro	2016	Dissertação	UFG (Goiânia)
3. Política Estadual de Educação Integral para o Ensino Médio no Amazonas: um estudo sobre a implementação do tempo integral em uma escola de Manaus	ELISÁRIO, Sirlei Adriani dos Santos Baima	2017	Dissertação	UFJF (Juiz de Fora)
4. Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás; um estudo de caso	SANTOS, Maria Lucia Pacheco Duarte dos	2018	Tese	PUC/Goiás (Goiânia)
5. Política estadual de educação em tempo integral: desafios de implementação	SANTOS, Clairton Lourenço	2019	Dissertação	UFJF (Juiz de Fora)

em uma escola de ensino médio do Ceará				
6. Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia	FILEMON, Orley Olavo	2019	Tese	PUC/Goiás (Goiânia)
7. As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola	BATTI, Monica Bez	2019	Dissertação	UNESC (Santa Catarina)
8 A implementação do ensino médio integral integrado sob a ótica da flexibilização do currículo	BORGES, Kátia de Laura	2019	Dissertação	UFJF (Juiz de Fora)

Fonte: Elaborado pela autora, com base na BDTD