



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

SANDRA MARA DE MORAES KOZAKOWSKI

A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTOS

CASCADEL – PR
2022



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

SANDRA MARA DE MORAES KOZAKOWSKI

**A IMPLEMENTAÇÃO DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA
ROXA: TEXTO E CONTEXTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: Educação Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Edaguimar Orquiza Viriato

**CASCADEL – PR
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UNIOESTE.

Kozakowski, Sandra Mara de Moraes
A Implementação do "Novo" Ensino Médio no município de
Terra Roxa: textos e contextos / Sandra Mara de Moraes
Kozakowski; orientadora Edaguimar Orquizas Viriato . --
Cascavel, 2022.
179 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Educação . 2. Ensino Médio . I. Viriato , Edaguimar
Orquizas , orient. II. Título.



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



PPGE
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado



unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SANDRA MARA DE MORAES KOZAKOWSKI

A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA: TEXTO E CONTEXTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Edaguimar Orquiza Viriato

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Eliane Cleide da Silva Czernisz

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Cascavel, 30 de maio de 2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte inesgotável de força, por ter permitido consolidar o curso de mestrado.

À minha Orientadora Professora Dra. Edaguimar Orquizas Viriato, pelo carinho, paciência, profissionalismo e por todo o conhecimento que comigo compartilhou no percurso do Mestrado. Obrigada por aceitar contribuir com minha formação nesse processo de construção científica.

À minha família pelo apoio incondicional. Como sempre falo, vocês são meus amores, meu mundo, meu tudo.

Às Professoras Dra Eliane Cleide da Silva Czernisz da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Dra. Isaura Mônica Zanardini da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) por fazer parte da Banca de Qualificação e da Banca de Defesa. O conhecimento que comigo compartilharam e as orientações que recebi foram de grande importância para a conclusão desse trabalho.

Aos Professores que ministraram aulas nas disciplinas que realizei durante o curso de Mestrado. A todos agradeço pela construção conjunta do conhecimento, oportunizando.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPES pela experiência compartilhada.

Cultivo no meu coração o sentimento de gratidão.

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2022.

RESUMO

A implementação de políticas educacionais contemplando as especificidades da educação para o ensino médio e educação profissional, durante o governo de Michael Temer, foi estabelecida em 2016 com a Medida Provisória nº 746, que deu origem à Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Com a Reforma, a última etapa da educação básica brasileira ganha o adjetivo “novo”, passando, então, a ser denominada “Novo” Ensino Médio. A proposta de mudança considera a (re) elaboração dos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular, a escolha por Itinerários Formativos com foco nas áreas de conhecimento e na Formação Técnica e Profissional e a ampliação e distribuição da carga horária para o ensino médio. Diante dessa conjuntura, esta pesquisa, que tem como objeto de estudo o “Novo” Ensino Médio, apresenta o seguinte problema: A Lei 13.415/2017 pode ser uma estratégia de mercantilização e desqualificação do ensino médio em consonância ao regime capitalista? O objetivo geral deste estudo é investigar a organização e implantação do “Novo” Ensino Médio diante da proposta da organização curricular em Tempo Integral e da Ampliação da Carga Horária e dos Itinerários Formativos. A pesquisa abrange as escolas da Rede Estadual de Educação pertencentes ao município de Terra Roxa, Paraná. Para a construção da pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa com investigação documental e bibliográfica por meio do método do materialismo histórico-dialético. A pesquisa está embasada em fontes primárias: Documentos Normativos que regulamentam a proposta do “Novo” Ensino Médio no âmbito federal, estadual e local e em fontes secundárias: referências bibliográficas de autores nacionais e internacionais que tratam da educação de forma geral e do ensino médio e educação profissional de forma específica. A apresentação do estudo está organizada em capítulos. O primeiro deles é a introdução, a qual aponta a intencionalidade e os elementos que conduzirão o percurso da pesquisa; o segundo capítulo, tomando como recorte os anos de 1960 a 2020, apresenta um conjunto de fatos que fazem parte da trajetória histórica do ensino médio e da educação profissional brasileira. O terceiro capítulo apresenta o percurso trilhado na fase de implementação do “Novo” Ensino Médio, destacando as principais mudanças ocorridas a partir da Lei nº 13.415/2017. O quarto capítulo expõe, de forma crítica e reflexiva, os desdobramentos da implementação do “Novo” Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual pertencentes ao município de Terra Roxa – Paraná. Por fim, apresenta-se a conclusão, delineada a partir dos estudos apresentados nos capítulos anteriores para responder ao problema e as questões investigativas desta pesquisa. Conclui-se que, embora a reforma esteja em seu tempo de implementação, é possível constatar que as mudanças para o ensino médio e educação profissional são determinadas em função das exigências do capitalismo. As evidências apontam para o fato de que o processo de mercantilização da educação está ligado à expansão da privatização. A reforma permite a ratificação da publicização que, em consonância com o regime capitalista, desqualifica o ensino médio e a formação profissional.

Palavras-chave: Educação; Políticas Educacionais; “Novo” Ensino Médio; Reestruturação

KOZAKOWSKI, Sandra Mara de Moraes. **The implementation of “New” Middle School the city of Terra Roxa: text and contexts.** 179 f. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Education, Social Policies and State, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2022.

ABSTRACT

The implementation of educational policies, contemplating the specifics of the education for Middle School and Professional School during the government of Michael Temer were established in 2016 by the Provisory Measure number 746, which originated Law number 13.415 from February 16th, 2017. With the Reformation, the last stage of Brazilian Basic Education receives the adjective “New” thus, starting to be named “New” Middle School. The proposal for change considers the (re) elaboration of curricular from the Common National Curriculum Base. The choice by focused in technical and formatting knowledge as well as in the distribution of Work Load of high school. In face of this conjuncture, this research, which has as study object the “New” Middle School has this problem: “The Law 13.415/2017 may be a strategy of merchandizing and disqualification of Middle School, in consonance with the capitalist regime?” The general objective of this study is to investigate the organization and implementation of the “New” Average teaching in face of the proposal of the curricular organization in full time and the amplification of work load the Formatting Itineraries. The research covers schools from the State Network of education pertaining to the city of “Terra Roxa, Paraná”. For the construction of the research, a qualitative approach was chosen with documentary and bibliographic research through the method of historical-dialectical materialism. The research is based on primary sources: Normative Documents that regulate the proposal of the “New” High School in the Federal, State and Local scope and on secondary sources: bibliographic references of national and international authors that deal with education in general and high school and education professional specifically. The presentation of the study is organized chapters. The first is the introduction which points out the intention and the elements that will guide the course of the research; the second chapter, taking as a cut the years from 1960 to 2020, presents a set of facts that are part of the historical trajectory of Brazilian secondary education and professional education. The third chapter presents the path taken in the implementation phase of the “New” High School, highlighting the main changes that have taken place since Law nº 13.415/2017. The fourth chapter exposes, in a critical and reflective way, the consequences of the implementation of the “New” High School in the State Network schools belonging to the municipality of Terra Roxa - Paraná. Finally, the conclusion is presented, drawn from the studies presented in the previous chapters to answer the problem and the investigative questions of this research. It is concluded that although the reform is in its implementation time, it is possible to verify that the changes to high school and professional education are determined according to the requirements of capitalism. The evidence points to the fact that the process of commodification of education is linked to the expansion of privatization. The reform allows for ratification and publicity that, in line with the capitalist regime, disqualifies secondary education and professional training.

Keywords: Education; Educational Policies; “New” High School; Restructuring

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Pág.
Quadro 1	Número de turmas e matrículas na Rede Estadual do Paraná em 2021	35
Quadro 2	Número de turmas e matrículas do NRE de Toledo – Paraná em 2021	36
Quadro 3	Número de Matrículas no Ensino Médio no Município de Terra Roxa em 2019, 2020 e 2021	36
Quadro 4	Indicador de Qualidade IDEB – 2019 no Ensino Médio	37
Quadro 5	Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa segundo o ano – 2018-2020	91
Quadro 6	Percentual de não aprovados (2019) e taxa de distorção idade-série (2020) por etapa de ensino, segundo a região	91
Quadro 7	Número de matrículas da educação profissional por modalidade – 2018-2020	92
Quadro 8	Número de escolas, segundo a etapa de ensino – 2020	92

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Pág.
Tabela 1	Número de alunos matriculados no Ensino Médio – de 2019 a 2021	127
Tabela 2	Número de matrículas na Primeira Série do “Novo” Ensino Médio da Rede Estadual de Terra Roxa por modalidade de ensino e período de ofertada	127
Tabela 3	Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE Antônio Carlos Gomes (1º trimestre/ 2022)	130
Tabela 4	Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE Presidente Arthur da Costa e Silva (1º trimestre/ 2022)	133
Tabela 5	Cursos Técnicos ofertados no CEEP Paulo Renato Souza	135
Tabela 6	Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE do Campo Santa Rita D’Oeste (1º trimestre/2022)	137
Tabela 7	Número de Professores por vínculo de trabalho na Rede Estadual no município de Terra Roxa	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Siglas	Significado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da educação
ANPEd	Agência Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APED	Ação Pedagógica Descentralizada
APMF	Associação de Pais Mestres e Funcionários
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSM	Plano Brasil Sem Miséria
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Centro de Educação Elementar
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNC	Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGEM	Coordenação-Geral de Ensino Médio
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DPD	Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio

EMI	Ensino Médio Integrado
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
ETI	Programa Educação em Tempo Integral – Turno Único
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Educação
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PIPMO	Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra
PL	Projeto de Lei
PLANFOR	Plano Nacional de Formação Profissional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProNem	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio

PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio de Magistério
RE	Regimento Escolar
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEED-PR	Secretaria da Educação e do Esporte – Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
1.2. DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DESTINADO A PESQUISA	33
1.3. DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ	35
1.4. ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO	37
2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPASSES ENTRE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA.....	40
2.1. O TRAJETO DA EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1960 E 1970	41
2.2. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1980 E 1990 NO BRASIL: NOVAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E DA SOCIEDADE POLÍTICA E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUIR UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA	53
2.3. O IMPASSE ENTRE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CHEGA AO SÉCULO XXI	70
3. “NOVO” ENSINO MÉDIO: A PROPOSTA DE MUDANÇA E O DESAFIO DA PACTUAÇÃO.....	83
3.1. O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO.....	83
3.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ESTRATÉGIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA	95
3.3. O “NOVO” ENSINO MÉDIO: A PROPOSTA DE ITINERÁRIOS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO	109
4. A EFETIVAÇÃO DAS MUDANÇAS PREVISTAS NA LEI Nº 13.415/2017 NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL PERTENCENTES AO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA, PARANÁ	121
4.1. A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARANÁ	122
4.2. AS ESCOLAS DE TERRA ROXA: A EFETIVAÇÃO DAS MUDANÇAS.....	126

4.2.1.	O Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes.....	128
4.2.2.	O Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva	132
4.2.3.	O Centro de Educação Profissional Paulo Renato Souza	134
4.2.4.	O Colégio do Campo Santa Rita D'Oeste	136
4.3.	ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES VIVENCIADAS NO CONTEXTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA	140
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
6.	REFERÊNCIAS	168

1. INTRODUÇÃO

A educação é antes de mais nada, ação, práxis, decisão. Assim, falar “sobre” a educação sem esses pressupostos é trair a própria natureza da educação. [...] Se nossa tarefa não nos ajuda a nos educar, todo nosso trabalho em educação é inútil.

(Moacir Gadotti)

As questões relacionadas à educação escolar ocupam um lugar especial entre os meus principais interesses. Graduada em Pedagogia (1994 a 1998) pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, no município de Guarapuava, Paraná, e atuando há mais de duas décadas em escolas públicas, vivenciei, nesse período de formação acadêmica e de trabalho na área da educação pública, algumas mudanças e movimentos importantes na educação brasileira.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em vigor três dias depois da sua promulgação, em 23 de dezembro, efetivou-se paralelamente à minha formação acadêmica e, por isso, tive a oportunidade de participar de vários debates referentes à sua implementação.

Desde o início, foi possível compreender que a promulgação da LDB nº 9.394/96 desvelava um espaço significativo de mudanças para a educação no Brasil¹. Foi sob a luz dessa “Nova” Lei que iniciei minha carreira profissional como professora da educação básica na década de 1990.

No início da carreira, deslumbrada com a tarefa de ensinar e aprender, percebia a escola como um dos espaços mais importantes de formação, de transformação, de mudanças e, com certeza, de lutas. Não deixei de ver essas características, mas o tempo de magistério, a experiência e as situações vivenciadas no cotidiano da profissão permitiram ressignificar a minha percepção de escola frente às relações sociais capitalistas, as contradições e desigualdades que pertenciam e continuam pertencendo ao ambiente escolar e ao setor educacional brasileiro de modo geral.

Perante os anos de profissão e atuando nas diferentes etapas, níveis e modalidades da educação pública (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA e Educação Profissional), foi

¹ O primeiro capítulo deste trabalho apresenta uma análise histórica e reflexiva no que diz respeito ao Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil.

possível conhecer em parte as especificidades e fragilidades presentes em cada uma dessas divisões. É indiscutível o fato de que todas as etapas, níveis e modalidades da educação são importantes e merecem especial atenção. Todavia, o Ensino Médio e a Educação Profissional apresentam uma trajetória histórica de dualidade presente na organização educacional, que acentua as desigualdades sociais e dificulta a clarificação dos objetivos inerentes à educação ofertada nessa etapa da educação básica obrigatória.

Nesse contexto de atuação profissional e impulsionada pelo desejo de fazer o Curso de Mestrado, nasceu o interesse de realizar esta pesquisa, cujo tema central é o “Novo” Ensino Médio.

Concordando com Erram e Czernisz (2018), no ensino médio, é indispensável a preocupação com a formação, com o currículo, com a aprendizagem dos estudantes e sua contribuição para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. Esses aspectos são imprescindíveis para pensar, sobretudo, para os estudantes que frequentam o ensino médio, que têm sido uma preocupação constante e que leva a indagação sobre que tipo de proposta o atual ensino brasileiro apresenta para a formação do estudante e que impasses têm sido observados com a nova reforma proposta para esta que é a última etapa da educação básica.

A escola é um espaço onde a mobilidade social configura-se representada por pessoas e grupos de diferentes posições socioeconômicas e diferentes gerações. A estratificação social permite classificar os sujeitos pertencentes ao sistema escolar com base em múltiplas variáveis que se caracterizam em status, na capacidade de influência, na hierarquização e nas desigualdades representadas nas dimensões econômica, social, política e antropológica. As desigualdades presentes no campo educacional do ensino médio brasileiro e educação profissional é fruto da hierarquização das escolas, da dualidade que reforça a sociedade de classe no contexto capitalista.

O aluno, enquanto sujeito no campo da educação escolar, precisa, necessariamente, estar no centro das ações. No entanto, as mudanças educacionais ocorridas por meio de políticas públicas, nem sempre são elucidadas pelos alunos, mesmo que eles sejam o público-alvo da mudança, sejam elas para favorecer ou não a educação. É fato, também, que, nas escolas, há uma carência de estudos e de informações precisas sobre as leis que movimentam a educação no Brasil. Perante essa constatação, surgiu a certeza de que é importante intensificar os debates e ações

referentes ao Ensino Médio e, particularmente, na atualidade, ao “Novo” Ensino Médio, de forma que as diferentes vozes pertencentes à comunidade escolar sejam ouvidas e respeitadas.

As conformidades e as contradições que permeiam a última etapa da educação básica brasileira advêm de longa data. Ao refletir sobre o ensino médio e a educação profissional no Brasil fica claro que o ensino médio em suas diferentes modalidades reflete uma trajetória carregada de impasses, apresentando uma crise estrutural e dual crônica que se agrava ainda mais perante as políticas liberais que aprofundam a desigualdade, afetando diretamente o ensino escolar público. As mudanças de concepção e de política vivenciadas ao longo da história da educação brasileira refletem uma postura associada à classe dominante. Porém, é fato também, que o histórico contexto educacional retrata muitos movimentos sociais que foram organizados com o objetivo de reivindicar mudanças para o ensino brasileiro.

Concordando com Saviani (2021), o desenvolvimento da consciência social proletária como premissa para a ação política eficaz implica dois aspectos que devem estar articulados entre si: trata-se da educação, com destaque para a forma escolar, e a própria ação das massas organizadas. Assim em conformidade com o pensamento desse importante professor, filósofo e pedagogo, credita-se que, de fato, a educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade, bem como a consciência da necessidade de intervir para dar continuidade ao processo histórico onde a estratégia em questão implica dar efetividade para o caráter coletivo da prática pedagógica. Esse é um desafio que o campo educacional vem historicamente enfrentando.

A partir da análise apresentada coloca-se como centralidade da investigação o ensino médio em um circuito histórico partindo dos anos de 1960 até a atualidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024 aprovada em 20 de dezembro de 1961 fixava o ensino de segundo grau (atual ensino médio), ministrado em dois ciclos, sendo eles o ginasial e o colegial. De acordo com essa lei, a forma de ensino abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (art. 34), com disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (art. 36).

As atrocidades pelas quais a sociedade civil passou com efetivação do ideário do Regime Militar colocou a educação de forma geral em situação de submissão e dominação. O ensino médio e educação profissional sofreram graves consequências

dessa fase triste da História do Brasil, em que a precariedade intensificou-se com as ideias conservadoras e alienantes que passavam a dirigir a educação para atender os interesses da classe dominante.

A Lei 5.692/71, instaurada em fase de acelerada expansão econômica do país, introduziu uma mudança na estrutura do ensino com a obrigatoriedade escolar que vai dos sete aos quatorze anos. O primeiro grau voltava-se para a educação geral, à sondagem vocacional e iniciação para o trabalho e o segundo grau voltado à habilitação profissional de grau médio. Assim, de acordo com Romanelli (1986), essa modificação “eliminava” o dualismo existente entre a escola secundária e a escola técnica com a criação de uma escola única de primeiro e segundo graus.

Concordando com Ferretti (2016), a reforma consolidada na lei 5.692/71 assumiu caráter compulsoriamente profissionalizante ainda que não existissem, nas redes públicas de ensino, as condições físicas, de equipamentos e de professores suficientemente adequadas, as escolas das redes públicas viram-se forçadas a adaptar-se às determinações legais, oferecendo as habilitações profissionais que não exigissem ou exigissem poucas mudanças na sua organização curricular. Como aponta Niskier (1998), lamentavelmente, muitos estabelecimentos de ensino voltaram-se para a oferta de cursos de baixo custo, que não atendiam nem ao mercado de trabalho, nem aos interesses dos alunos.

Além desses dois níveis de ensino, primeiro e segundo graus, a Lei nº 5.692 determinava o ensino supletivo, destinado a um número considerável de jovens e adultos, a formação profissional flexível era proposta unicamente à profissionalização para atender as demandas no campo do trabalho existente no país. Essa condição de educação voltada para a ordem econômica e profissional pode ser vista também no Parecer nº 45/1972, do Conselho Federal de Educação (CFE), que regulamentava a formação profissional no nível técnico, fixando uma parte diversificada com oferta de currículos mistos, com disciplinas para atender a formação geral e outras para atender a formação profissional. Para não dar a impressão de voltar-se apenas para as questões de ordem econômica e profissional, o citado Parecer incorria brevemente sobre as relações entre humanismo e tecnologia como se tivesse a possibilidade de superar a dicotomia que havia se manifestado entre a formação humanista e científica pela articulação entre elas (FERRETTI, 2016). Essa forma de profissionalização, considerada indiscriminada e generalizada, com decorrências prejudiciais, principalmente para o ensino público, estende-se até a atualidade.

A redemocratização vivenciada pela sociedade brasileira a partir dos anos de 1980 apresentou-se como uma possibilidade de mudanças no setor político do país, em que se buscava novos ajustes após a ditadura militar. Um redesenho na organização da sociedade (civil e política) abriu espaço para a efetivação de políticas e ações também no campo educacional brasileiro. A efetivação da Constituição Federal em 1988 expressou para o setor educacional uma maior possibilidade de resgatar o caráter público da educação pública. Como destacou Saviani (2013), naquela época, estabeleceu-se a prática de fixar o exercido pelos princípios educacionais na própria Constituição do país.

A Constituição Federal de 1988 trouxe novos olhares e novos rumos para o setor educacional, porém é importante considerar que a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/1971 é que direcionava a educação naquele período com a escola pública assumindo a ideia da profissionalização. Concordando com Kuenzer (2005), essa lei pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento de profissionalização compulsória com oferta de trajetória única para todos os estudantes.

Para o Brasil, a década de 1990 chegou embasada na Constituição Federal com a perspectiva de uma nação democrática, porém, carregando as consequências dos tempos sombrios do golpe militar de 64. Contudo, era época de fomentar a modernização e inserção no mundo globalizado e, conseqüentemente, aumentar a competitividade no berço de uma sociedade movida pelo capitalismo monopolista. No âmbito da educação, estava clara a necessidade de reforma do Sistema Nacional de Ensino.

Como tão bem exposto por Vieira e Albuquerque (2002, p. 45), a década de 1990 testemunhou “[...] nova onda de acordos internacionais e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos”. Nesse cenário, a escola era vista como local apropriado para formar o homem individual e coletivo, com base na relação hegemônica exercida pelo Estado, traduzido no jogo de interesses próprios do capital monopolista voltado à adaptação de uma nova sociabilidade (CZERNISZ, 2011). Como questiona e responde Louis Althusser (1974, p. 20), “ora, como é que esta reprodução da qualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista?” Através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições.

A LDB nº 9.394/1996, considerada um importante marco para a educação brasileira, foi efetivada com o objetivo de dar novos rumos à educação do país. Entre as principais reformas que a referida Lei dispõe para o ensino médio foi a interpretação de separar a Educação Profissional do ensino médio, ou seja, a formação técnica passou a ser um complemento da educação geral e não uma parte dela. Abriu-se também a possibilidade para que o ensino profissional fosse cursado ao mesmo tempo que o ensino médio. A lei em questão, que caracteriza o ensino médio como etapa final da educação básica, propõe que, para essa etapa de ensino, compete a tarefa de aprofundar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação para a continuidade da aprendizagem que, a partir de um currículo harmonioso e equilibrado, dá ênfase à sistematização de conhecimentos das formas de comunicação, das humanidades e das artes.

Se algumas reformas educacionais foram propostas para o nível médio de ensino com o objetivo de favorecer a educação, outras apresentam-se revestidas de intencionalidades duais que beneficiam a desigualdade e o capitalismo. Como exemplo, os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) citam o Decreto nº 2.208/97, promulgado logo após a efetivação da LDB nº 9.394/1996. Concordando com esses estudiosos, o referido Decreto (nº 2.208/97) constituiu uma profunda regressão no ensino médio e técnico, restabelecendo o dualismo e assumindo o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares.

Outro Documento considerado um condutor da educação brasileira é o Plano Nacional de Educação decenal – PNE, um plano de responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O PNE, Lei nº 10.172, foi sancionado pelo Congresso Nacional em 2001, estabeleceu metas para a educação no Brasil, de forma que, em um prazo de dez anos, houvesse a redução das desigualdades sociais e regionais, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino e ampliação do atendimento em todos os níveis da educação. No que tange ao ensino médio, uma das mais importantes metas do referido PNE, foi a garantia do acesso a todos aqueles que concluíam o Ensino Fundamental em idade regular.

Desde então, o governo federal vem criando diversos programas de formação profissional para a educação brasileira. Entre esses programas estão o PRONATEC, criado em 2011, com a finalidade de aumentar a oferta de cursos de Educação

Profissional e Tecnológica (EPT), através de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Entre os objetivos específicos do PRONATEC, está a ampliação das oportunidades de capacitação para trabalhadores de forma articulada com as políticas de geração de trabalho, emprego e renda. Compartilhando da opinião de Araújo (2019), um Programa como o PRONATEC pode ser caracterizado como plano emergencial de formação profissional que, se apartado das estratégias de escolarização, é um curso de caráter instrumental, destinado aos setores mais pobres da população, que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral. Com as mesmas características e finalidades, houve outros programas anteriormente, como, por exemplo, PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra² (1963) e o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional³(1996).

A relação entre o público e o privado que permeia a proposta do Programa PRONATEC, por exemplo, abriu espaço para a discussão acerca da privatização da Educação Profissional, em que o repasse de recursos públicos para o setor privado não foi bem visto, nem tão pouco aceito por uma parcela considerável da sociedade. Ficou evidente que a educação dava mais um passo em direção à privatização da Educação Profissional, pois, além do repasse de recursos públicos para o setor privado, as políticas de formação beneficiavam o atendimento do mercado de trabalho com oferta de mão de obra para atender os interesses do capital, prevalecendo a manutenção dos interesses de uma sociedade formada (e firmada) no capitalismo.

Embora se apresente fatores que apontam para a democratização da educação, cumpre reconhecer que, apesar dos avanços no âmbito das políticas educativas, ainda se encontram fortes limitações, mantendo-se uma aparente

² Decreto nº 70882 de 28/07/1972 / PE - Poder Executivo Federal (D.O.U. 31/07/1972) dispõe sobre o Programa Intensivo de Preparação de Mão-De-Obra - PIPMO e da outras providencias. O referido Programa estava vinculado ao Departamento de Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura. O objetivo do PIPMO era promover habilitações profissionais a nível de 2º grau e a qualificação e treinamento de adolescentes e adultos em ocupações para os diversos setores econômicos, em consonância com as diretrizes da Lei nº 5.692/ 1971. Para mais informações consultar o Portal da Legislação. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/63822-dispue-sobre-o-programa-intensivo-de-preparauuo-de-muo-de-obra-pipmo-e-da-outras-providencias.html>. Acesso em: 30 maio 2022.

³ O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), foi implementado pelo governo brasileiro, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a partir de 1996. Com uma política que determinava formação em massa da mão-de-obra brasileira, o PLANFOR, implementado efetivamente a partir de 1996, foi uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho. O referido Plano tinha como principal objetivo o desenvolver competências e habilidades para a ampliação da empregabilidade.

precariedade que marca e atravessa toda a história da educação brasileira. Como tão bem afirmou Saviani (2013), o discurso valorizador da educação convive, contraditoriamente, com uma visão que enfraquece o papel do Estado em benefício dos mecanismos de mercado que negam, na prática, o que está expresso na Constituição: educação como direito de todos e dever do Estado.

Sobre a atual LDB nº 9.394/1996, que “procurou fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente” (SAVIANI, 2016, p. 381), suas diversas modificações foram realizadas para atender os interesses de diferentes setores da sociedade, entre eles o que mais se destaca é o setor produtivo. No que se refere ao ensino médio, além do já citado Decreto nº 2.208/97, refere-se, entre outros, o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, que revogou o Decreto 2.208/97, regulamentando os artigos 36, 39 a 41 da citada LDB, referentes à Educação Profissional, com vistas à integração entre o ensino médio e o ensino fundamental e o ensino fundamental técnico; a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica; a Lei nº 12.061, de outubro de 2009, cuja modificação altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB nº 9.394/1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público, passando a vigorar com a proposta de universalização do ensino médio gratuito.

A síntese de leis apresentada acima sinalizou diversas mudanças para o ensino médio. Como expressaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), realizando um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, fica evidente o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa no campo educacional brasileiro. Todavia, no ensino médio, essa dívida explicita-se de forma mais perversa, constituindo-se em uma forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros.

O Artigo 35 da LDB, nº 9.394/1996, expressa que o ensino médio tem, entre suas finalidades, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana; a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Destaca também a importância de estabelecer a relação da teoria com a prática, no ensino de cada

disciplina. Na sequência, o Artigo 36 da LDB determina que, no ensino escolar, o estudante pode ser preparado para o exercício de profissões técnicas.

Sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a LDB destaca, no Artigo 37, que essa modalidade de ensino é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, constituindo-se como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Como proposto no parágrafo primeiro do artigo, aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames.

No cumprimento dos objetivos da educação nacional, a educação profissional e tecnológica integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (LDB, Artigo 39). Essa travessia sinaliza a luta sistemática e permanente pelo ensino médio, como educação básica dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica. A educação básica de nível médio é condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças das bases técnicas, da produção e do trabalhador capaz de lutar pela sua emancipação. Concordando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), esse é o caminho para a superação da formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital.

Em julho de 2014, foi aprovado, por meio da Lei nº 13.005, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes, metas e estratégias para a educação em todos os níveis e modalidades para o prazo de 10 (dez) anos. Entre as vinte Metas do PNE, a Meta 3 (três) estabelece a universalização e o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos. Junto ao direito à educação escolar, estão agregadas a adequação da idade série e a ampliação do percentual de jovens nessa faixa etária frequentando o Ensino Médio.

As desigualdades educacionais existentes no Brasil apresentam grandes desafios para atingir a Meta 3 do PNE. Embora o Relatório de Monitoramento (2016) destaque que, desde 2007, o percentual de jovens entre 15 e 17 anos que frequentam o ensino médio é superior a 80%, ainda há um número elevado de jovens nessa faixa etária que se encontra fora da escola. Todavia, o Relatório de Monitoramento realizado em 2020 (3º ciclo) ressalta que o acesso à escola, independentemente da

etapa, entre os jovens de 15 a 17 não atingiu seu patamar, visto que, em 2019, 92,9% dos jovens da referida faixa etária frequentavam a escola, esse valor estava 7,1 pontos percentuais distante da meta.

Diante da análise exposta no relatório do PNE (2020), o que se tem, nos últimos anos, é uma melhora lenta do indicador de cobertura dessa população sem redução expressiva das desigualdades regionais e sociais, demonstrando que a educação ofertada no ensino médio no Brasil, em particular das redes públicas estaduais, não assegura a formação adequada a todos os estudantes, colocando o Brasil entre os países com baixo desempenho do sistema educacional. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014), nas determinações de diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, estabelece a institucionalização do programa nacional de renovação do ensino, com oferta de currículos escolares organizados de maneira flexível e diversificada. O PNE define diretrizes para que o Brasil apresente melhora na qualidade da educação até 2024. Dessa forma, ancorado no empréstimo realizado junto ao Banco Mundial, iniciou-se, em 2016, o processo de Apoio à Implementação do denominado pelo Governo nacional de “Novo” Ensino Médio.

A Reforma para o ensino médio, demonstrando um caráter de “urgência”, foi proposta no governo de Michel Temer, primeiramente, pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016, em seguida, aprovada e transformada na Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017, que alterou a LDB nº 9.394/1996 e estabeleceu mudança na estrutura do ensino médio. O “Novo” Ensino Médio, como passou a ser chamado no âmbito das políticas educacionais, representa uma reforma na estrutura do atual sistema de ensino médio do país. Essa proposta tem causado impactos, como se verá no decorrer do relatório, não somente aos estudantes, mas à população em geral.

Intensificando ainda mais esses impactos, em outubro de 2016, a Portaria 1.145 criou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, visando apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), das redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Essa proposição foi efetivada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que, novamente, fez alterações na LDB nº 9.394/1996. Entre as mudanças, encontra-se a proposta de uma organização curricular mais flexível, com a oferta de itinerários formativos para o “Novo” Ensino Médio.

Continuando o percurso de mudanças apresentadas pela Legislação brasileira, em 14 de dezembro de 2018, foi homologado o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do ensino médio, trazendo uma proposta da reforma que estabelece uma estrutura curricular comum a todas as escolas. O Ministério da Educação (MEC) apresentou a BNCC caracterizando-a como um documento plural e contemporâneo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A BNCC, destacada pelos organizadores como resultado de um trabalho coletivo, é o referencial nacional comum às redes de ensino pública e particular. De acordo com documento oficial do MEC, a referência obrigatória para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas visam promover a elevação da qualidade do ensino com equidade, preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BRASIL, 2018). Porém, diante de tantas controvérsias, pode-se afirmar que a nova reestrutura curricular apresenta uma proposta de ensino médio e educação profissional que percorre na contramão do que pode ser a elevação da qualidade na educação para esse nível de ensino em suas diferentes modalidades.

O ensino médio no contexto da educação básica é direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011), discorrem que o ensino médio deve trabalhar na perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais. A BNCC (BRASIL, 2018) afirma reconhecer a juventude como uma categoria de sujeitos que possui como condição sócio-histórico-cultural, que necessita ser respeitada e ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias as quais não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, que, por sua vez, produzem múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. Contudo, os rumos que o ensino escolar está tomando no segmento da Lei do “Novo” Ensino Médio leva à desvalorização dos estudantes jovens e adultos dessa etapa de ensino, propondo uma educação que intensifica ainda mais a desigualdade na oferta e na formação desses estudantes. É uma lei que, mais uma vez, reforça o “dualismo perverso” da escola pública brasileira (LIBÂNEO, 2016), ampliando ainda mais a já existente separação da escola do conhecimento para uma minoria privilegiada, da escola para a classe trabalhadora.

Concordando com os apontamentos de Christian Laval (2019), a escola passa por uma crise crônica. Sem dúvidas, uma crise de legitimidade. Na cultura de mercado, a emancipação pelo conhecimento é vista como uma ideia obsoleta e a massificação escolar não conduziu ao grande amálgama social e ao reinado da meritocracia harmoniosa, muito pelo contrário, as dificuldades enfrentadas por inúmeros estabelecimentos escolares com forte apelo popular foram agravadas por políticas liberais que acentuaram a marginalização e aprofundaram as desigualdades, afetando uma grande parte da população e o funcionamento das escolas. O que se vê, claramente, é o viés neoliberal da escola à frente dos princípios educativos que devem nortear a educação.

Diante da proposta de Reforma destinada ao ensino médio, rigidez e flexibilidade apresentam-se relacionadas, porém, estabelecendo controvérsia. Para exemplificar essa situação, destaca-se o fato pontuado por Acácia Kuenzer (2017), que enquanto os setores públicos e privados aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que, ao longo dos anos, vêm defendendo uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei.

É por essas e outras questões que a reforma do ensino médio gerou inúmeros debates e protestos no país⁴. A iniciativa do governo de flexibilizar a educação escolar com uma nova organização curricular e a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais tem dividido opiniões entre aqueles que acreditam que essa mudança é adequada à realidade dos estudantes que compõem essa etapa de ensino básico e obrigatório e aqueles que alegam que a Reforma proposta pelo governo Temer é ineficiente para atender as necessidades da atual demanda.

Diante desse cenário, o setor educacional começava se “preparar” para a implementação dessas mudanças. Houve muitas falhas por parte do Governo que não proporcionou um aprofundamento teórico e debates sobre as políticas educacionais propostas para o ensino médio envolvendo o coletivo escolar frente a implementação

⁴ O processo de implementação do Novo Ensino Médio que iniciou seu percurso de mudança a partir da Medida Provisória 746/2016, proposta no governo do Presidente Michel Temer, em 2016, foi marcado por uma série de protestos em todo Brasil. Estudantes, professores e outros manifestantes pertencentes a diversas categorias intensificaram os protestos, principalmente, nos anos de 2016 e 2017. Os protestos foram desde manifestações em praças e ruas a ocupações em escolas, institutos federais, campos universitários, núcleos regionais de educação, entre outros locais. Para mais informações consultar Tokarnia (2016).

da Lei nº 13.415/2017. Nesse processo, é importante considerar que o conhecimento é fruto da práxis coletiva, do embate de posições divergentes no processo de contradição dos consensos possíveis. Dessa forma, o conhecimento provisório, parcial e historicamente determinado é processo de produção que se torna tão mais rico quanto melhor se discutem e aprofundem as divergências. As discussões, sendo bem-organizadas, conduzem ao consenso e promovem o avanço na construção do conhecimento teórico, metodológico e político da trajetória e implementação da reforma do ensino médio (KUENZER, 2005).

Ao descrever essa posição de Acácia Kuenzer (2005), destaca-se a imensurável necessidade de envolver o coletivo escolar nas discussões e nas tomadas de decisões frente as mudanças. É importante considerar que a escola se constrói na coletividade em um complexo de indivíduos que tem um objetivo determinado, os quais estão organizados e possuem organismos coletivos. Esse coletivo consciente deve discutir esses projetos e responsabilizar-se por eles, passo a passo (MACARENKO *apud* LUEDEMANN, 2002). Considerando-se que a escola é uma instituição cultivada no interior de determinadas relações sociais no campo educativo, é fundamental incluir na sua coletividade educativa as atividades representativas da sociedade democrática.

Ao realizar busca no campo da Pesquisa Científica, não se pode negar que há uma vasta quantidade de estudos acerca do “Novo” Ensino Médio, após a promulgação da lei nº 13.415 no ano de 2017 e que essa etapa de ensino tem sido objeto de inúmeros estudos, que são abordados sob os mais diversos vieses. Diante dessa realidade, questiona-se o que pode levar ao interesse de realizar mais uma pesquisa nesse campo específico? O desejo de investigar sobre o “Novo” Ensino Médio não é por mero acaso. A relevância da definição do tema de pesquisa justifica-se pelo fato de sinalizar a área de atuação profissional da pesquisadora na Rede Pública Estadual do Paraná. Durante os mais de vinte anos de atuação, especialmente no que diz respeito ao ensino médio, uma das coisas que mais vem causando inquietação é o desafio para vencer questões emblemáticas dessa etapa da Educação Básica, relacionadas ao fato de as políticas educacionais não terem sido suficientes para atender as diversas demandas social, econômica e cultural de uma categoria denominada de “alunos ou estudantes do ensino médio”.

A educação escolar ofertada no ensino médio não apresenta uma forma eficaz de gerar oportunidades com igualdade para todos os estudantes, sendo assim, uma

parcela considerável de alunos apenas conclui essa etapa de ensino e continua a dedicar-se exclusivamente ao trabalho. O fator principal, nesse caso, está relacionado às necessidades financeiras familiares, que levam os jovens ao mercado de trabalho prematuramente, impossibilitando-lhes de prosseguir com os estudos e alcançar melhores condições de vida, de construir um patrimônio e realizar seus sonhos. Há também os jovens que vêm procurando, na formação profissional integrada ou subsequente ao ensino médio, uma forma de amenizar a falta de oportunidade e condições para realizar um curso superior.

Certo é que o ensino médio da atualidade não dá conta de desenvolver a formação integral que contribua para reduzir as diferenças e a desigualdade em relação às oportunidades de crescimento e de mobilidade social. Com tantas mazelas, o ensino médio constitui-se em uma etapa crítica na formação dos jovens. A Lei 13.415/2017 apresenta um conjunto de possibilidades que pode tornar a situação ainda mais grave.

A partir do contexto exposto, considerando a especificidade deste momento de implementação do “Novo” Ensino Médio, esta pesquisa apresenta o seguinte problema: A Lei 13.415/2017 pode ser uma estratégia de mercantilização e desqualificação do Ensino Médio, em consonância com o regime capitalista?

Diante desse quadro foi possível, também, delimitar as seguintes questões para a ação investigativa: **a)** O “Novo” Ensino Médio ratifica a publicização do Ensino Médio em tempo integral e da Educação Profissional? **b)** A estrutura de formação escolar apresentada, colocando Itinerários formativos na base organizativa do currículo, propostos para o “Novo” Ensino Médio facilita o acesso às parcerias públicas e privadas?

A partir do problema e questões, estabeleceu-se o objetivo geral desta pesquisa: investigar a Reforma que conduz ao “Novo” Ensino Médio, analisando a organização da proposta em Tempo Integral, da Ampliação da Carga Horária e dos Itinerários Formativos. O universo da pesquisa abrange as escolas da Rede Estadual do município de Terra Roxa, Paraná, que ofertam ensino médio em diferentes modalidades.

No campo investigativo, o objetivo geral desta pesquisa teve seu desdobramento em objetivos específicos que nortearam e delimitaram o tema central investigado, ou seja, o “Novo” Ensino Médio. Os objetivos específicos são: **a)** Apresentar a trajetória histórica do Ensino Médio e da Educação Profissional na

construção de um ensino ensejado por reformulações na legislação educacional brasileira a partir do ano de 1960, destacando as principais leis que orientaram a educação nacional nas últimas seis décadas com o intuito de compreender a conjuntura que antecede a Legislação da reforma do ensino médio; **b)** Expor o Contexto da Reforma do Ensino Médio brasileiro regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, destacando e confrontando as principais mudanças no que concerne à Educação Integral, ampliação da carga horária e Itinerários Formativos; **c)** Investigar a efetivação das mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 nas escolas da Rede Estadual pertencentes ao município de Terra Roxa, Paraná, diante das especificidades das seguintes modalidade de ensino: Ensino Médio Integral, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular.

Para o desenvolvimento deste estudo, percorreu-se um caminho de investigação e pesquisa, primeiramente, através da busca em Revistas Científicas, Plataformas e Bibliotecas digitais de textos que tratam sobre a temática do Ensino Médio/Novo Ensino Médio. Nessa averiguação, destacam-se espaços virtuais de produções científicas tais como: Biblioteca Eletrônica SciELO, Portal de Periódicos da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a produção deste trabalho, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa documental e bibliográfica. Para proporcionar base à investigação, foi utilizado o método do materialismo histórico-dialético pela possibilidade que esse método apresenta na interpretação da realidade. Concordando com Frigotto (1994), a busca consciente de uma postura materialista-histórica na construção do conhecimento não se limita à apreensão de um conjunto de categorias e conceitos, mas procura dar-lhe concretude.

Na perspectiva materialista-histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Compreende-se, assim, que, como a dialética fornece bases para a interpretação dinâmica e totalizante da realidade (GIL, 2017), o método dialético de investigação rompe com o modo de pensar dominante.

Expressa-se que as mudanças de concepção e de política vivenciada na história da educação do ensino médio brasileiro leva a um balanço nessa etapa do ensino em suas diferentes modalidades de oferta “sob uma visão de totalidade social, de seu significado educativo, socioeconômico, político e cultural” considerando que pela “consolidação de relações democráticas em todos os níveis”, parece haver consenso no país, como se expressa a democracia nas ações governamentais e na aceitação ou resistência às reformas educacionais (FRIGOTTO, 2006, p. 12).

O materialismo histórico-dialético é uma concepção criada pelo pensador alemão Karl Marx. De acordo com Netto (2011), o método de Marx é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto. Assim, destaca Netto que, em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais.

Dessa forma, fica evidente que (FRIGOTTO, 1994), no processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa, fundamentalmente, é que a crítica e o conhecimento crítico sejam uma prática que possa alterar e transformar a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Nesse contexto, o que se espera é que esta pesquisa se apresente como uma possibilidade teórica de interpretação da realidade estruturada a partir de um problema que está sendo investigado e que, com avanços no conhecimento, pode apresentar possibilidades de fornecer nova síntese no plano da realidade histórica.

O primeiro passo desta pesquisa compreendeu a definição do tema e do problema a ser investigado. Concordando com Lakatos e Marconi (2003), toda investigação nasce de algum problema sentido, seja ele teórico ou prático. Vale destacar que o problema que impulsionou esta pesquisa fez-se relevante por se tratar de um assunto atual e, conforme já foi expresso, pelo fato de fazer parte da vivência profissional da pesquisadora. As questões às quais se busca responder emergem “das relações e dos conflitos entre as conjunturas e a materialidade estrutural da sociedade” (FRIGOTTO, 2006, p. 12). Dessa forma, a análise realizada nesse relatório está fundada na relação entre educação, sociedade e política educacionais.

A respeito da escolha do título desse estudo: A implementação do “Novo” Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos, ocorreu pelo motivo que

os textos (capítulos) que compõem essa pesquisa retratam diferentes contextos históricos, circunstâncias, fatos relacionados ao cenário político, social, cultural, econômico e ao tipo de ambiente em que se efetiva historicamente a educação brasileira, mais especificamente para o ensino médio e educação profissional. Nesse sentido a contextualização é um ponto essencial da investigação. Considerando que as relações têm “suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades” (MARX, 2008, p. 47), a interpretação da realidade histórica e social, a compreensão do modo capitalista de produção, o caminho para fundamentar e interpretar a realidade histórica e social se dá pela análise crítica do contexto histórico de cada época.

É importante destacar que, como toda pesquisa, esta também passou por uma fase de planejamento. Com fundamento em estudos de José Carlos Köche (2011), considerou-se o planejamento como a parte do trabalho em que se traçou o curso das ações que foram seguidas no processo da investigação científica. Neste sentido, através do ato de planejar, foi possível prever algumas alternativas e possíveis ajustes para executar-se a pesquisa. Neste estudo, foi necessário ajustar a realização da pesquisa⁵ perante a situação vivenciada no Brasil e em grande parte do mundo diante do cenário desafiador da pandemia provocada pela Covid-19, a qual afetou diretamente os diversos setores da sociedade. Em especial, no que se refere a este estudo, os ajustes foram realizados sem comprometer seu propósito científico e sua qualidade.

A oportunidade de participar de cursos e seminários proporcionados pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR) e o acompanhamento das mudanças propostas pela SEED-PR favoreceram a pesquisa no que diz respeito à organização para a implementação da reforma no ensino médio paranaense e, mais especificamente, para melhor compreender a proposta para cada uma das escolas da

⁵ No início de abril de 2020, o mundo deparou-se com a inédita situação do fechamento total e concomitante dos sistemas educacionais brasileiro respondendo a uma “decisão de política sanitária, para a qual a desmobilização imediata dos centros educacionais constituía uma contribuição para o isolamento social como uma das medidas principais de prevenção ao avanço da pandemia” (PRONCO, 2021, p. 113). Com o fechamento das escolas, houve necessidade de rever o cronograma de realização da presente pesquisa, visto que as escolas da Rede Pública Estadual, que fazem parte da investigação deste trabalho, estavam realizando ensino remoto com reduzido atendimento ao público. Dessa forma, os contatos presenciais com as escolas, a consulta aos Documentos que embasam a organização pedagógica das escolas e a investigação referente à preparação das escolas para a implementação do NEM ocorreram a partir de agosto de 2021.

Rede Estadual no Município de Terra Roxa que ofertam as diferentes modalidades de ensino médio e que fazem parte desta investigação.

A leitura e análise de fontes bibliográficas (primárias e secundárias) aconteceram no decorrer de todo o processo da pesquisa. As fontes primárias utilizadas foram: **a) No âmbito Federal: Lei nº 9.394/1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei nº 13.415/2017 (que altera a LDB implementando as mudanças previstas para o “Novo” Ensino Médio), Portaria nº 1.432/2018, que estabelece Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Plano Nacional de **Educação (PNE)**, Portaria nº 649/2018 (Portaria do Programa de Apoio ao “Novo” Ensino Médio, Portaria nº 1.023/2018 (Portaria da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Documento Orientador do Programa de Apoio ao “Novo” Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **b) No âmbito Estadual:** Instrução Normativa Conjunta nº 08/2019 DEDUC/DPGE, que dispõe sobre a Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual de ensino do Paraná, Referencial curricular do Paraná e dados estatísticos. **c) No âmbito local:** Projeto Político-Pedagógico (PPP); Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e Regimento Escolar (RE).

As fontes secundárias utilizadas para a pesquisa abrangeram obras clássicas de autores nacionais e internacionais e Pesquisas Científicas realizadas por pesquisadores de universidades brasileiras que tratam de temas relacionados à educação e Dados Estatísticos. Procurou-se apresentar, neste trabalho, uma atividade ordenada, metódica e lógica, tendo, como base, a leitura e análise das obras selecionadas.

1.2. DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DESTINADO A PESQUISA

O município de Terra Roxa está situado na parte norte da região Oeste do Paraná, localizado a uma distância de 508 quilômetros da capital do estado, Curitiba e 1.134 quilômetros de Brasília, capital do Brasil.

Terra Roxa possui uma área de 800.786 km² e, de acordo com os dados do IBGE 2021, uma população estimada em 17.562 habitantes. Economicamente, a agricultura é o gerador de renda principal, mas o município destaca-se também com

a indústria têxtil voltada para confecções infantis, sendo, atualmente, reconhecida como Polo Nacional da Moda Bebê.

No que se refere ao setor educacional, o município de Terra Roxa está representado pelo Núcleo Regional de Educação de Toledo. Vale destacar que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná é representada em diversas cidades do estado pelos Núcleos Regionais de Educação, que, ao todo, somam 32 NREs, os quais têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades. O NRE de Toledo possui dezesseis municípios de abrangência, representando um total de noventa e duas escolas.

Para atender a demanda educacional dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, Terra Roxa conta com seis instituições públicas estaduais, em que a oferta da educação escolar acontece da seguinte forma: Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes com oferta de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e Ensino Médio, bem como oferta de Ensino Médio Regular específico para o período noturno; Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva oferta de anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA; Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Paulo Renato Souza com oferta de Cursos Técnicos de nível médio, sendo Ensino Médio Integrado e Subsequente ao ensino médio; Escola Estadual do Campo Alto Alegre com oferta de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental; Escola Estadual do Campo Professora Maria Cristina Diniz Cunha também com oferta de ensino para os anos finais do Ensino Fundamental, Colégio Estadual do Campo Santa Rita D’Oeste com oferta de Educação Integral para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular, ofertado especificamente no período noturno. Diante do exposto, observa-se que quatro instituições ofertam ensino médio: Antônio Carlos Gomes, Presidente Arthur da Costa e Silva, CEEP Paulo Renato Souza e Colégio do Campo Santa Rita D’Oeste.

A proposta de implementação do “Novo” Ensino Médio tem previsão de ocorrer de forma gradativa a partir de 2022, ou seja, em 2022, os estudantes da primeira série do EM serão inseridos na proposta de implementação na perspectiva do novo currículo.

A proposta de reforma do ensino médio considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a

ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (BRASIL, 2017). Para atender a proposta da lei, o estado do Paraná vem se preparando para a implementação do “Novo” Ensino médio, elaborando o Referencial Curricular que serve como base para todas as instituições escolares que ofertam ensino médio no estado. Diante desse cenário, é importante apontar informações relativas à organização e funcionamento da Rede Estadual de Educação na fase de implementação do “Novo” Ensino Médio.

1.3.DADOS ESTATÍSTICOS DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ

De acordo com dados do Censo Escolar do ano de 2020, as Redes e Instituições de Ensino do Sistema de Educação do Paraná foram responsáveis por 534.354 matrículas para o ensino médio, sendo que, dessas, 70,3% são do período diurno e 29,88%, do noturno. A Rede Estadual de ensino apresenta o número de turmas e matrículas conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1 – Número de turmas e matrículas na Rede Estadual do Paraná em 2021

Total de Núcleos Regionais de Educação (NRE)	32
Total de municípios	399
Total de escolas da Rede Estadual	2.116
Total de turmas da Rede Estadual	47. 293
Total de matrículas da Rede Estadual	1.041.277

Fonte: Adaptado de Secretaria da Educação e do Esporte – Paraná, 2021.

Para atender às demandas educacionais dos 399 municípios, a Secretaria de Estado da Educação, como já anunciado, conta com 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), os quais têm a função de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da educação básica e suas modalidades.

O NRE localizado no município de Toledo atende a demanda de dezesseis municípios formado pelas redes públicas estadual e municipais e pelas redes privadas, conforme se observa no Quadro 2.

Quadro 2 – Número de turmas e matrículas do NRE de Toledo – Paraná em 2021

Total de municípios pertencentes ao NRE de Toledo	16
Total de escolas da Rede Estadual pertencentes ao NRE de Toledo	92
Total de turmas na Rede Estadual pertencentes ao NRE de Toledo	1.618
Total de matrículas na Rede Estadual pertencentes ao NRE de Toledo	32861

Fonte: Adaptado de Secretaria da Educação e do Esporte – Paraná, 2021.

O município de Terra Roxa está entre os dezesseis municípios atendidos pelo NRE de Toledo. Quatro entre as seis escolas da Rede Estadual pertencentes ao município de Terra Roxa ofertam Ensino Médio. De acordo com os dados da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED), em 2020, foram registradas 557 matrículas no Ensino Médio, distribuídas entre as quatro escolas estaduais que ofertam essa etapa de ensino.

Quadro 3 – Número de Matrículas no Ensino Médio no Município de Terra Roxa em 2019 e 2020

ESCOLAS	2019	2020
Escola Estadual Antônio Carlos Gomes	172	186
Escola Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva	239	234
Centro de Educação Profissional Paulo Renato Souza	67	74
Escola Santa Rita D'Oeste C E C EFM	61	63
Total de matrículas no Ensino Médio	539	557

Fonte: Adaptado de Secretaria da Educação e do Esporte – Paraná, 2021.

O Quadro 3 apresentou a distribuição das matrículas nas escolas de Terra Roxa que ofertam Ensino Médio. Dentro dessa distribuição, o município oferta Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Integral. Constata-se que a modalidade que tem a maior procura é o Ensino Médio Regular.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador de qualidade educacional, combina informações de desempenho em exames padronizados. O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática (Prova Brasil/Saeb) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

O quadro abaixo apresenta o IDEB referente aos anos 2019 e 2021 nas escolas da Rede Estadual que ofertam ensino médio no município de Terra Roxa.

Quadro 4 – Indicador de Qualidade IDEB – 2019 no Ensino Médio

Colégios/Escolas	2019
Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes	4,3
Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva	4,7
Centro de Educação Profissional Paulo Renato Souza	5,4
Santa Rita D'Oeste C E C EFM	5,1

Fonte: Adaptado de Ideb, 2019.

Observa-se que houve uma tendência progressiva de crescimento desses indicadores em três das quatro escolas destacadas. O desempenho alcançado no estado do Paraná é de 4.9 em 2019 e 5.1 em 2021. Cumpre destacar que a priorização na melhoria do desempenho alcançado não está somente na efetivação de ações pedagógicas na escola, mas é também compromisso que deve ser assumido pelo governo, através de políticas públicas que favoreçam a permanência dos estudantes na escola com condições na estrutura física, equipamento tecnológicos, oferta de formação continuada e valorização dos profissionais da educação.

A partir dos elementos apresentados, é possível ter alguma compreensão sobre como está o cenário do ensino médio no município de Terra Roxa. Em relação às escolas que protagonizam esta pesquisa, ressalta-se que, no capítulo quatro (4) deste estudo, estará representado o contexto de cada uma delas de forma que facilita conhecer a realidade no âmbito escolar.

1.4. ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO

Este estudo é resultado de uma série de pesquisas sobre o ensino médio na perspectiva da implementação da nova proposta estabelecida para o Brasil a partir da efetivação da Lei nº 13.415/2017. Diante da gama de possibilidades de pesquisa e pensando em apresentar os resultados da melhor forma, organizou-se este trabalho em cinco capítulos que compreendem a introdução ora apresentada, o segundo capítulo, com o título “A trajetória do Ensino médio e Educação Profissional: impasses entre construção e desconstrução de uma proposta democrática”, o qual apresenta

um recorte da trajetória do ensino médio e da educação profissional na construção de um ensino ensejado por reformulações na legislação educacional brasileira. Essa perspectiva histórica tem, como ponto de partida, a década de 1960, trilhando um caminho investigativo até chegar ao ano de 2020. Traçou-se uma linha do tempo para apresentar questões históricas relevantes que possibilitam compreender a atualidade educacional brasileira.

O terceiro capítulo, denominado “Novo Ensino Médio: a proposta de mudança e o desafio da pactuação”, traz uma síntese do contexto vivenciado na sociedade brasileira durante a elaboração da Medida Provisória nº 746 de 2016 e da efetivação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que tratam da Reforma do ensino médio. Em seguida, o texto discorre sobre a estratégia da Reforma do ensino médio brasileiro sob a ótica da Educação Integral e ampliação da carga horária; a última seção trata da incorporação dos Itinerários formativos como proposta de flexibilização do percurso formativo para os estudantes do ensino médio e educação profissional. Os temas são apresentados a partir da análise da especificidade estrutural, que cada um assume frente a educação que será ofertada a partir da reestruturação do ensino médio brasileiro frente às forças que os “sustentam”.

O quarto capítulo pretende fornecer elementos que possam auxiliar na compreensão da problemática que se busca responder com esta pesquisa. Apresenta a investigação acerca da implementação das mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 nas escolas/colégios de ensino médio da Rede Estadual pertencentes ao município de Terra Roxa – Paraná, diante das especificidades das seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio Integral, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular. Contudo, primeiramente, o texto contempla algumas considerações e informações a respeito do delineamento da reforma em nível estadual, em seguida, faz-se uma breve explanação sobre o contexto atual das quatro (4) escolas que participam deste estudo, apresentando considerações e características sobre cada uma. Por fim, o texto apresenta alguns dos principais desafios frente a implementação das políticas públicas que ocasionaram a reestruturação curricular para o ensino médio e profissional.

A partir do conjunto dos textos apresentados, configurou-se o quinto capítulo deste estudo. As considerações finais deste trabalho destacam o resultado da pesquisa vinculado diretamente aos dois elementos desta investigação: o problema e as questões indagativas. O problema: **A Lei 13.415/2017 pode ser uma estratégia**

de mercantilização e desqualificação do Ensino Médio, em consonância com o regime capitalista? As questões: **Primeira:** O “Novo” Ensino Médio ratifica a publicização do Ensino Médio em tempo integral e da Educação Profissional; **Segunda:** A estrutura de formação escolar apresentada, colocando Itinerários formativos na base organizativa do currículo, propostos para o “Novo” Ensino Médio, facilita o acesso às parcerias públicas e privadas. Em síntese, a conclusão é que embora a reforma do ensino médio ainda esteja em seu tempo de implementação é possível constatar que as mudanças destinadas a partir da Lei nº 13.415/2017 para a última etapa da Educação Básica, em suas diferentes modalidades, são determinadas em função das exigências do capitalismo. As evidências apontam para o fato de que o processo de mercantilização da educação está ligado à expansão da privatização. A reforma abre espaço para a ratificação e para publicização que, em consonância com o regime capitalista, desqualifica o ensino médio e a formação profissional.

2. A TRAJETÓRIA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: IMPASSES ENTRE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA

A educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

(Dermeval Saviani).

Neste segundo capítulo, aborda-se a trajetória do ensino médio e da educação profissional na construção de um ensino ensejado por reformulações na legislação educacional brasileira a partir do ano de 1960. O texto discorre sobre as principais leis que orientaram a educação nacional nas últimas seis décadas. Ao tecer uma pesquisa embasada na investigação das leis que nortearam a educação ao longo desses anos, apoiando-se em bibliografias de autores que tratam sobre o tema, torna-se possível conhecer melhor o contexto no qual cada lei foi elaborada e promulgada no campo da educação ofertada para o ensino médio e educação profissional no Brasil. A investigação do quadro histórico fornece também subsídios para melhor compreender a legislação brasileira atual, na qual o ensino médio e a educação profissional encontram-se ancorados.

O capítulo está organizado em três subdivisões: a primeira destina-se a investigar as principais leis que conduziram a educação, os caminhos dado ao ensino médio e à educação profissional brasileira durante as décadas de 60 e 70; a segunda subdivisão enfoca as leis da educação e contexto histórico das décadas de 80 e 90 e a terceira parte analisa a legislação e o contexto histórico que se encontrava o ensino médio e a educação profissional nas duas décadas pertencente ao século XXI e alguns fatores que levaram à reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017.

2.1.O TRAJETO DA EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS E DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1960 E 1970

Sem dúvida, o ensino médio e educação profissional refletem uma trajetória carregada de impasses, reproduzindo uma estrutura dual e desigual da educação. Hastear a bandeira da educação pública de qualidade para a etapa do ensino médio tem sido uma luta e um grande desafio que pode ser percebido ao longo do percurso histórico. Para situar a peculiaridade da legislação no que diz respeito à situação do ensino médio e da educação profissional atual, este estudo procurou delinear alguns pontos importantes da trajetória histórica e possíveis implicações que conduziram a proposta do “Novo” Ensino Médio brasileiro.

Inicia-se esse percurso destacando que, no final dos anos 1950, diante da necessidade da reforma, Anísio Teixeira assim descreveu o ensino secundário daquela época:

A estrutura atual do ensino secundário é a de um curso enciclopédico, supostamente propedêutico ao ensino superior. Querendo tudo ensinar pouco ensina de cada coisa e, deste modo, falha em sua finalidade propedêutica, como falha – e aí pela sua própria natureza – na finalidade de cultura geral, que muitos lhe querem emprestar. O atual curso secundário, nos tempos correntes, não se destina apenas a alguns, mas à grande maioria, senão a todos os jovens de uma nação moderna. Por isso mesmo, impõe-se a modificação de sua finalidade e objetivos. Deve visar, primeiro, a ministrar uma cultura geral, isto é, comum e, hoje, de natureza utilitária e prática, mais de ciência aplicada, de conhecimentos de uso comum, que de conhecimentos teóricos e especializados. Tal curso, destinado a todos ou quase todos, se diversificaria, segundo os interesses e as aptidões dos alunos, podendo para alguns, talvez cinco por cento do total, assumir o caráter de severo curso acadêmico de preparo para estudos ulteriores, ou seja, estudos universitários de caráter teórico e científico ou altos estudos de natureza literária, filosófica ou artística (TEIXEIRA, 1958, p. 1-2).

De acordo com Teixeira (1958), ao preconizar, na educação, uma cultura geral de natureza utilitária e prática com menos conhecimentos teóricos e especializados, o que se almejava era aceitar a ideia das diferenças individuais e adaptar a escola aos tipos de inteligência e aptidão dos alunos, desistindo de impor a todos o mesmo tipo uniforme de estudos. O ideal esperado era um curso geral prático, com ênfase na língua portuguesa, na literatura brasileira, na matemática e nas ciências sociais e

físicas aplicadas, assim como cursos enriquecidos com línguas estrangeiras e estudos teóricos para aqueles que demonstrassem interesse e capacidade de ensino dessa natureza e cursos especializadamente técnicos, de nível médio e superior, para os inclinados à especialização tecnológica. Em síntese, era almejada a aprovação do projeto da primeira lei que serviria como diretriz e base para a educação brasileira.

Acredito que a atual legislatura venha a votar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Muitas das perplexidades nacionais foram resolvidas pela experiência dos últimos doze anos. Se esse último equívoco entre a escola pública e escola particular não toldar de novo o ambiente e desviar o país para uma polêmica anacrônica e pouco inteligente, será possível uma lei clara e direta, em que se distribuam poderes e recursos, para rediregirmos, com ímpeto e unidade de propósitos, o grande empreendimento comum e público da escola brasileira. Que o ensino particular, garantido pela Constituição, independente e livre, aceite o desafio do ensino público e se coloque à altura deste, estimulando-o e sendo por ele estimulado (TEIXEIRA, 1959, p. 435).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira⁶, que recebeu o número 4.024, foi promulgada por João Goulart, em 20 de dezembro de 1961, tornando-se oficial em um cenário em que muitos lutavam por uma nova política educacional, em que, consoante Teixeira (1989), possibilitasse ao brasileiro uma escola que lhe proporcionasse a formação de base indispensável ao homem, uma prática com iniciação ao trabalho, com formação de hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar, de conviver e de participar em uma sociedade democrática, onde a pessoa mais importante era o próprio cidadão.

A primeira LDB, que teve sua redação aprovada pela Câmara dos Deputados, em fins de 1960, foi convertida na Lei de Diretrizes e Bases, de dezembro de 1961, na presidência de João Belchior Marques Goulart, conhecido popularmente como Jango, o qual tinha, como ministro da educação, Antônio Ferreira de Oliveira Brito. A presente Lei estava baseada nos princípios da Constituição e incumbida de definir,

⁶ De acordo com Dermeval Saviani (2019), a temática das Diretrizes e Bases da Educação brasileira decretada em 1961 é fruto de um projeto de mais de duas décadas de estudos, o qual teve sua origem na Constituição Federal de 1934, em que havia um indicativo de que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional. Ficou evidente a necessidade de diretrizes e o desejo de implementar um Sistema Nacional de Educação. Porém, não foi naquele momento (1934), mas mais de duas décadas depois com a aprovação da LDB lei nº 4.024 em dezembro de 1961.

regularizar e organizar a educação brasileira. O Opúsculo⁷, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) destaca:

Com a LDB, iniciava-se, por assim dizer, nova era na história da educação brasileira, caracterizada pela maior autoridade conferida aos Estados, às escolas e aos educadores. Coerente com esse pensamento, já vinha o Ministério descentralizando seus serviços. Como exemplos, posso citar a Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que deu autonomia às escolas técnicas federais; o funcionamento de classes experimentais no ensino secundário, fora do sistema da respectiva lei orgânica; e a criação das inspetorias seccionais, para facilitar a tarefa administrativa (BRASIL, 1967, p. 43-44).

Com a promulgação da Lei nº 4.024, ficou estabelecido que o ensino médio seria ministrado em dois ciclos, a saber: o ginásial de quatro anos e o colegial de, no mínimo, três anos, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. Essa Lei tornava o ensino obrigatório apenas nos quatro (4) primeiros anos do ensino (atualmente, equivalente ao Ensino Fundamental I, anos iniciais).

No campo do ensino médio, o Ministério da Educação (BRASIL, 1967) destaca as atividades de expansão desenvolvidas, tanto no ensino secundário como no ensino profissional no esforço para eliminar a dicotomia ensino acadêmico – ensino profissional. Dessa forma, levou-se a efeito um programa de incentivo para a criação de um tipo de ginásio incluindo orientação para o trabalho, em atividades de produção industrial, comercial e agrícola.

Por outro lado, foi dada expansão, no âmbito do Ensino Técnico Comercial, aos cursos de aperfeiçoamento destinados a especializar conhecimentos e técnicas de contabilidade, de secretariado, de estatística, de administração e de comércio e propaganda. Igualmente, suprimindo falhas verificadas no mercado de trabalho, esses cursos foram abertos aos profissionais carentes de adequada. Habilitação, com o objetivo principal de torná-los elementos positivos no esforço que desenvolve o Governo para aumentar a produtividade (BRASIL, 1967, p. 57-58).

Neste sentido, na década de 1960, intensificaram-se os programas desenvolvidos em convênio com escolas técnicas e industriais, federais e estaduais,

⁷ O referido Opúsculo registra as principais realizações e atividades do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Integram o presente Opúsculo depoimentos pessoais dos ex-Ministros da Educação, Profs. Francisco Campos, Clóvis Salgado e Flávio Suplicy de Lacerda, súmula das principais realizações levadas a efeito na gestão do ex-Ministro Gustavo Capanema.

do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e particulares referentes à preparação intensiva da mão de obra industrial, visando atender à demanda, sempre crescente, do mercado de trabalho.

A efervescência política dos anos de 1960 no Brasil apontava, de um lado, movimentos sociais e diversos intelectuais propondo medidas de reformas populares e, de outro, aqueles que se posicionavam contra tais medidas representados, principalmente, por militares. De acordo com Romanelli (1986), a evolução do sistema educacional e a expansão do ensino são compreendidos pela realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político, refletindo o jogo antagônico de forças que controlam a organização do sistema educacional. Foi esse antagonismo que veio caracterizar a escola brasileira e provocar impasses quase totais na década de 1960.

Nesse cenário também ocorreu o golpe militar em 1964, dando origem à Ditadura que, na opinião de Caio Prado Junior (2005), não foi por acaso e nem por simples exibicionismo que este se enfeitou com o nome de “revolução”. Para Florestan Fernandes (2005), a palavra correta seria “contra-revolução”, em que, o que se queria, de fato, era acobertar o uso da violência militar para impedir a continuidade da revolução democrática. “Lembremos: 1964: a revolução democrática é subitamente convertida em uma revolução antidemocrática” (FERNANDES, 2005, p. 59).

A força da Ditadura Militar aumentou a crise no campo educacional, que procurava intensamente na escola os valores ditados pelo processo de desenvolvimento econômico. Assim, concordando com Romanelli (1986), compreende-se que:

A forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender os interesses das camadas no poder. Desta forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nesta estrutura. [...] O poder político, vale dizer, a composição das forças nele representadas, tem atuação e responsabilidade direta a organização formal do ensino (ROMANELLI, 1986, p. 29).

É fato que, no Brasil, “o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes”

(FERNANDES, 1976, p. 223). As décadas de 1960 e 1970 não foram diferentes. As determinações do capital afetaram e influenciaram a educação, particularmente a do segundo grau, com sua dinâmica contraditória das relações entre educação e desenvolvimento capitalista.

Os acontecimentos dos anos de 1970 transformaram a estrutura de educação em todo o Brasil. Conforme descrito por Cury, Tambini, Salgado e Azzi (1982), o que aconteceu, na referida década, foi praticamente uma equiparação formal do curso secundário aos cursos técnicos, ou seja, tentou-se mudar o modelo humanístico/científico por um científico/tecnológico. Contudo, em 1967, já haviam acontecido os primeiros delineamentos teóricos de um novo tipo de colégio: o Integrado que, concebido como uma estrutura unificada, trazia uma proposta de desenvolver, no seu currículo, uma parte voltada para o núcleo de ciências e humanidades e outra parte voltada para o ensino profissionalizante, estruturada conforme as necessidades do mercado de trabalho. Como se vê, a ligação explícita entre educação e trabalho (entendida também como emprego) parece ter surgido com a intensificação do processo de internacionalização da economia do país, entre os anos 1956 e 1960.

Naquela época, entre os anos 1950 e 1960, as grandes empresas multinacionais, que se estabeleceram no Brasil, trouxeram formas novas de organização do trabalho, bem como o uso da tecnologia mais avançada. Desse modo, exigia-se dos empregados um tipo de educação escolar específica que supervalorizava o conhecimento técnico-científico em relação às humanidades — mas não necessariamente o nível técnico ou superior de formação profissional. Diante desse contexto, a massa mais significativa de ocupações oferecidas pelas grandes empresas requeria da mão de obra um preparo sem muita complicação, podendo ser feito em alguns meses ou até semanas (CURY *et al.*, 1982).

Concordando com Romanelli (1986, p. 29), “a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar”, uma vez que esta organiza-se e desenvolve-se, espontaneamente ou deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder. Analisando os fatos, é possível compreender que as exigências da sociedade capitalista impõem modificações na forma de encarar a educação diante do fato de que as relações de produção aumentam a necessidade de qualificar para o trabalho. Nesse cenário, com a evidente sede de enriquecimento da nação brasileira, a classe dominante viu, na

renovação do ensino de 2º grau, embasado pelas diretrizes procedidas na Lei 5.692/71, uma oportunidade favorável ao mercado que aliava a função formativa à profissionalizante. O artigo 1º da Lei 5.692/71 firmava essa ideia ao propor que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Conforme destacou Demerval Saviani em *O Legado Educacional do Regime Militar* (2008a), o golpe na educação durante a ditadura teve apoio do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) que, com a sua supremacia econômica, buscava liderança política, ajudando a sustentar ideologicamente o regime civil ditatorial. Organizado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, o IPES teve sua funcionalidade oficial de 29 de novembro de 1961 até junho de 1973. Esse Instituto (IPES) tinha, como objetivo, orientar, determinar e organizar os processos sociais para atender aos interesses da classe dominante. Para isso, disseminava propaganda anticomunista, praticava conspiração política e, estrategicamente formado, mantinha-se ao lado dos militares. Os empresários ligados ao IPES operavam em estreita articulação com os Estados Unidos e contavam com a sua colaboração financeira também no planejamento e na execução orçamentária da educação, celebraram acordos de financiamento da educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

Após a concretização do golpe militar, o IPES responsabilizou-se pela organização de um simpósio destinado a tratar da reforma da educação. Assim, o evento foi realizado em dezembro de 1964, proporcionando debates, os quais foram orientados a partir de um “documento básico”, cujo assunto tratado estava em torno do desenvolvimento econômico ligado à educação. Neste sentido, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) considerava os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Em torno dessa meta, o objetivo do ensino de segundo grau estava voltado para a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Esse evento demonstrou, claramente, uma educação pública voltada aos interesses e necessidades do mercado. Sobre esse simpósio, Saviani (2008a) afirma:

A orientação geral traduzida nos objetivos indicados e a referência a aspectos específicos, como a profissionalização do nível médio, a integração dos cursos superiores de formação tecnológica com as empresas e a precedência do Ministério do Planejamento sobre o da Educação na planificação educacional, são elementos que integraram as reformas de ensino do governo militar (SAVIANI, 2008a, p. 295).

Um outro evento ainda mais amplo organizado pelo IPES no campo educacional foi designado com o tema “A educação que nos convém”. Esse evento explicitou visivelmente os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar. “Foi como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968” (SAVIANI, 2008, p. 296).

A profissionalização do nível médio foi um elemento integrante das reformas de ensino do governo militar. A prioridade estava no desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista, cabendo ao ensino médio o papel de formar a mão de obra técnica para atender a demanda do mercado de trabalho.

Coerentes com o tecnicismo de seu tempo, a Lei da Reforma Universitária (1968) e das Reformas do Ensino de 1º e 2º Graus (1971 e 1982), não falam em fins, mas em objetivos. Em relação aos dois primeiros níveis de ensino, a lei prevê, entre outros, o objetivo de “qualificação para o trabalho” (1971) e, depois, revendo-se o texto da lei, o objetivo de “preparação para o trabalho” (1971). Paralelamente, a lei sustenta a vinculação ao trabalho como elemento formativo “para o exercício consciente da cidadania”, reafirmando as bases de uma “cidadania regulada” pelo trabalho, isto é, pela regulamentação de novas profissões e/ou ocupações dos anos 30 e 40 (FRANCO, 1988, p. 24-25).

Como se vê, as “funções sociais e pedagógicas, a universalização do acesso e da permanência, o ensino e a educação de qualidade, o atendimento às diferenças sociais e culturais, e a formação para a cidadania crítica” (LIBÂNEO, 2012, p. 15), estavam longe da escola pública na sociedade da época.

A fase de expansão acelerada da economia do país presente nos anos de 1970 levou o Brasil a apresentar um sistema dual com a profissionalização compulsória. A visão produtiva de ensino do governo militar presente na aprovação da Lei nº 5.692/71 que ao fixar as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, atentava para o fato de que as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno deveria conter uma

parte de educação geral e outra de formação especial; sendo “a parte de formação especial” com predominância no ensino de segundo grau. Destacava também a “formação especial” tendo como objetivo a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau, conforme as demandas do mercado de trabalho local ou regional.

Firmando ainda mais o caráter produtivo que era dado à educação, a lei nº 5.692/71 propõe “regime de cooperação” com as empresas, no que se refere às habilitações profissionais, definindo que todo o ensino de segundo grau (hoje, denominado ensino médio) conduzisse o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica. Em relação à formação especial de currículo, o artigo quinto da citada lei estabelecia que:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais.
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores (BRASIL, 1971).

O principal propósito da Lei nº 5.692/71 era atender a demanda de profissionais técnicos de nível médio presente na sociedade brasileira. A profissionalização compulsória no nível de ensino técnico determinava que, na carga horária mínima (2.200 horas), predominasse a parte especial em relação a geral ou seja, ofertava-se uma educação que reduzia a formação geral em benefício da educação específica. De acordo com Acácia Kuenzer (2005), essa lei pretendia substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino Médio ofertando a todos uma única trajetória. Essa condição foi imposta mesmo não existindo, nas redes

públicas de ensino, as condições físicas, de equipamentos e de professores suficientemente adequadas para tal fim, como lembra Ferretti (2016).

Além da falta de recursos financeiros para investir na estrutura das escolas e da escassez de docentes qualificados, havia também uma aparente resistência tanto por parte dos professores diante de uma possível redução de oportunidades de trabalho para os que eram licenciados quanto por parte dos jovens que realizavam os estudos no segundo grau, que, à época, pertenciam a uma classe social com condições financeiras e para os quais os estudos não se limitavam à conclusão do segundo grau, mas almejavam também realizar ensino superior.

Diante desse quadro de insatisfação das elites e de setores da classe média com o ensino oferecido nas redes públicas que ofertavam o 2º grau, Ferretti (2016) refere o fato de que boa parte desse setor da população migrou ou para as escolas privadas ou para as escolas técnicas, principalmente para as federais, não pela formação técnica em si, mas porque, apesar de sofrerem certo sucateamento na época, essas escolas conservavam a imagem historicamente construída de instituições escolares de bom nível. Diante desse contexto, a procura pela escola técnica não estava ligada à busca por profissionalização no nível do 2º grau, mas como uma alternativa à inserção no ensino superior público.

Para Miranda (1981), a Lei 5.692/71 foi instaurada em uma fase em que a modernização da economia brasileira implicou a redefinição das relações capital/trabalho caracterizada pelo surgimento de grandes empresas e conglomerados econômicos e pela multiplicação das hierarquias ocupacionais. Nessas situações, a força de trabalho torna-se cada vez mais assalariada e dependente dos mecanismos formais de controle de seu ingresso e de sua mobilidade no mercado de trabalho.

Assim sendo, acentuam-se as mudanças socioeconômicas e políticas a favor do capitalismo industrial com a Lei Federal nº 6.297/75 posta para incentivar as empresas a oferecer projetos de formação profissional previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho. A lei destacada considerava, como formação profissional, as atividades realizadas em território nacional pelas pessoas jurídicas beneficiárias, as quais poderiam deduzir do lucro tributável, para fins do imposto sobre a renda, o dobro das despesas comprovadamente realizadas, no período-base, em projetos de formação profissional, previamente aprovados pelo Ministério do Trabalho. Também priorizava e decretava “a preparação imediata para o trabalho de indivíduos, menores

ou maiores, através da aprendizagem metódica, da qualificação profissional e do aperfeiçoamento e especialização técnica, em todos os níveis” (LEI nº 6.297/75, Art. 2º). De acordo com Cury *et al.* (1982), pela Lei nº 6.297/75,

ofereceu-se um incentivo às empresas para promoção do treinamento, possibilitando-lhes deduzir, do lucro tributável para fins de imposto de renda, o dobro das despesas realizadas em projetos de formação profissional.

Embora se tivesse pretendido dar à Lei nº 5.692/71 um alcance maior do que o de uma reforma, no sentido usual, esse histórico mostra que isso depende de uma série de fatores. Quatro anos de sua aplicação — mesmo considerando a possibilidade de implantação gradual e progressiva — foram suficientes para mostrar a oscilação de sua trajetória e a ambiguidade de seus termos-chaves. A habilitação profissional específica, inicialmente prevista, diluiu-se em uma educação para o trabalho, numa perspectiva mais geral e abrangente (CURY *et al.*, 1982, p. 26).

Ainda de acordo com Cury (1982), apesar de pouco explicitada ao nível operacional, a Lei nº 6.297/75 era a que melhor caracteriza um tipo de ensino para essa etapa na medida em que era responsável pela socialização diferenciada, conforme as posições das pessoas nas hierarquias ocupacionais. Neste sentido pragmático de garantir condições para adaptação das pessoas à divisão do trabalho, apresentava-se eficiente.

Diante do exposto, fica claro que, nos anos de 1960 e 1970, as funções do ensino de segundo grau no Brasil estavam, de uma forma ou de outra, relacionadas com a organização do trabalho/emprego, assim como também se evidencia que as políticas educacionais estavam atreladas a um determinado modelo de administração pública.

A resistência à Lei 5.692/1971 resultou em sua curta duração. Em 1982, a Lei 7.044, praticamente, desativou a profissionalização nas escolas de 2º grau, voltando a funcionar conforme os parâmetros já estipulados pela Lei 4.024 (FERRETTI, 2016).

Em 1975, o Conselho Federal de Educação reinterpreto as disposições da Lei nº 5.692/71 resultando no Parecer nº 76, o qual introduziu, dentro do conceito mais amplo de educação profissionalizante, o de habilitação básica ou habilitação parcial. Dessa forma, as escolas não seriam obrigadas a promover a formação profissional em nível técnico, mas poderiam oferecer essa habilitação parcial. Essas mudanças marcavam o fim da compulsoriedade da educação profissional no ensino de 2º grau imposta pela Lei nº 5.692 e a chegada da Lei nº 7.044, de 1982.

Apesar das aparentes mudanças no setor educacional e mesmo estando a frente com as declarações e críticas de uma parcela considerável da sociedade, o governo contrariava as vozes de protesto e continuava a usar a educação como tática para fortalecer e manter o crescente sistema capitalista brasileiro no final dos anos 70.

Porém, aos poucos, começava-se a acenar para a possibilidade de mudanças políticas no início dos anos oitenta, com as pressões por eleições, que emergiam principalmente através dos movimentos sociais, um fenômeno de comportamento coletivo, que culminou em manifestações por eleições diretas no início de 1984. Neste contexto, o movimento “Diretas Já” encontrou força em várias camadas da sociedade e, assim, a possibilidade de mudança na educação começava aparecer, “alimentando” as esperanças daqueles que almejavam dar novos rumos à educação no Brasil.

Os elementos contidos nessa explicação referente à educação escolar que se configurava nas décadas de 60 e 70 no Brasil levam a concluir que, lamentavelmente, os princípios que orientam a organização dos sistema de ensino à época (assim como na atualidade) emanam do sistema capitalista, em face a um ciclo de declínio provocado pelas políticas mal planejadas e administradas em todo país, diante da triste fase vivenciada durante a ditadura civil-militar que alegava, sob a força das armas, o poder de decisão, o qual se autodeclararam possuir. Sob o chamado de uma política ditatorial, as reformas no setor educacional concretizavam-se conforme os ditames do ideário do capital humano. Vale ressaltar que essa realidade não se configurava somente no ensino médio e, principalmente, na educação profissional, mas em todos os níveis de ensino.

A formulação da explicação da Teoria do Capital Humano, com base em Theodore Schultz⁸ e exposta por Galdêncio Frigotto (2015), em seu estudo “A produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas”, destaca que a noção de ‘capital humano’, que se afirmava no país na década de 50 e, mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, continua presente no campo educacional. Em síntese, a Teoria do Capital Humano expõe que, se a pessoa investe

⁸ A formulação da noção de capital humano emerge dos estudos de Theodore Schultz. A base empírica de Schultz no desenvolvimento do que foi denominada de “teoria” do capital humano foi a observação de que as famílias que investiam mais em educação formal e em saúde tinham retornos maiores do que as demais. Como positivista e empirista, ao ver a dificuldade de mensurar a saúde, abandona esse indicador e fica apenas com a educação. Para mais informações sobre o tema, pesquisar em “A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas” (FRIGOTTO, 2015).

em si mesma, na sua saúde, educação, terá forte influência sobre o crescimento econômico. Em uma elaboração mais sistemática desse conceito, o componente da produção que deriva da instrução/ensino é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta o capital, assim como em qualquer outro investimento em bens de produção, sendo assim, a quantidade que se investe em uma pessoa ou em um país é realizada sob a expectativa de retornos adicionais futuros.

Todavia, é necessário dar ênfase ao fato de que (FRIGOTTO, 2015, p. 217), “Schultz é expressão dos intelectuais da burguesia por condição de classe”. Intelectuais, como Schultz, buscam explicar a sociedade e suas relações sociais pelo Estado, pelo sistema jurídico, pela educação, pela saúde e não consideram que esses elementos (Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc.), são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem.

Concordando com Mézáros (2008):

A educação institucionalizada, Especialmente nos últimos 150, anos serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário a máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade seja na forma “internalizada” ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Contra uma concepção tendenciosa de educação é importante lembrar que toda atividade humana está ligada à intervenção intelectual. Como tão bem explicou Gramsci (2001), a escola oligárquica destinada à nova geração dos grupos dirigentes, designada, por sua vez, a tornar-se dirigente. Mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores com capacidade de direção que dá a marca social de um tipo de escola, mas o fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental.

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os

umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001, p. 50).

No entanto, o ensino escolar que priorizasse a formação como “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, como declarado anteriormente por Gramsci, não teve espaço no sistema de ensino existente nos anos 60 e 70. Nem mesmo a Constituição de 1967 valorizava a estrutura de ensino secundário unificado. Isso pode ser visto no Artigo 167 da referida Constituição (CF, 1967) que, no inciso III, dispõe para o ensino de segundo grau que o ensino “oficial ulterior ao primário” seria assim como o primário, gratuito. Porém a lei frisa muito bem que a oferta era “para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”. Neste sentido, o texto da lei afirma que “sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior”.

As décadas de 1970 e 1980 conviveram com a profunda crise do sistema capitalista que causou transformação na relação entre capital e trabalho e luta de classes. O avanço tecnológico foi monopolizado pelos grupos privados, detentores do capital, as desigualdades ampliaram-se ainda mais. As forças do capital impulsionam a crise do capitalismo real. No setor educacional, as crises do capitalismo “degradam a vida da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 2015, p. 220) e expõem-se o ideário do capital humano. Considerando esse contexto, apresenta-se, a seguir, a contínua trajetória do ensino médio.

2.2. O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1980 E 1990 NO BRASIL: NOVAS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL E DA SOCIEDADE POLÍTICA E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUIR UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA

O Brasil chegou à década de 1980 marcado pela hegemonia do militarismo. Do ponto de vista econômico, do crescimento e do desenvolvimento foi uma década que muito se perdeu e para completar terminou com uma inflação fora de controle. Contudo, pode se ver um retorno gradual à democracia, as forças sociais começaram a expressar uma nova configuração e emergiram novas discussões no quadro da educação em geral.

De acordo com Lima (2013), a turbulência presente no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 manifestava-se nas modificações na economia, na política, na sociedade e na cultura brasileira. Um novo pacto social passava, lentamente, a ser construído. Essas mudanças acarretaram fortes repercussões na educação. O enfraquecimento do governo ditatorial militar levou a sociedade a questionar toda forma de autoritarismo. Nesse contexto, termos como democracia e cidadania ganharam espaço nas discussões em todos os segmentos sociais e políticos no país.

A proposta de democratização da educação estava sendo defendida nas lutas por direitos sociais, por meio de debates, manifestações públicas, mobilizações e movimentos sociais que ecoavam na sociedade. Em relação aos movimentos sociais daquela época, Gohn (2011) afirma que os movimentos sociais populares presentes nos anos 70 e 80 representaram formas renovadas de educação popular. “Nos anos 1980, a relação educação e movimentos sociais se acentua, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita” (GOHN, 2011, p. 347).

No campo educacional, a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, sancionada no governo de João Figueiredo e publicada no Diário Oficial da União (Seção 1, de 19 de outubro de 1982), alterou dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Em seu Artigo 1º, apresentava o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus como sendo capaz de proporcionar ao educando “a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1982). O ensino primário correspondente ao ensino de 1º grau e o ensino médio correspondente ao 2º grau deveriam apresentar um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos. No ensino de 1º e 2º graus, era obrigatório a preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno.

Outra possibilidade amparada pela lei nº 7.044/82 dizia respeito às habilitações profissionais, as quais estavam liberadas para serem realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas. A proposta de carga horária para o ensino de 2º grau era de duração mínima de 2.200 (duas mil e duzentas) horas de trabalho escolar efetivo e desenvolvido em, pelo menos, três séries anuais. A referida lei decretava a obrigatoriedade na preparação para o trabalho

no ensino de 1º grau ensejando, nos termos da lei, a qualificação profissional, ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema, para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos.

Na época em que a Lei nº 7.044 foi sancionada múltiplos fatores constituíam esse contexto econômico, político e social em que a educação estava inserida. A complexidade do contexto e das relações que se estabelecem entre Educação Política e Constituição pode ser analisada a partir de exposição de Pedro Demo (1988):

A educação como direito constitucional estabelece o compromisso do Estado com a escola pública, gratuita e laica, considerada unanimemente como conquista da democracia. O direito à educação tem no capitalismo duas versões principais. Uma do capitalismo liberal típico, marcada pelo conceito de liberdade de educação, e que, em consequência, defende a escola privada. Quem defende a liberdade da iniciativa privada, defende também a liberdade de educação, de acordo com as regras do livre mercado (DEMO, 1988, p. 2).

O trabalho apresentado no Simpósio Nacional sobre Educação e Trabalho do Jovem Brasileiro, promovido pela Comissão Nacional do Ano Internacional da Juventude, em Brasília, de 2 a 6 de setembro de 1985, exhibe elementos que ajudam a compreender a situação do jovem da década de 1980:

Entre 1979 e 1983, a população na faixa etária acima de 10 anos se viu acrescida de mais 8 milhões e meio de pessoas. Neste mesmo período 5 milhões e meio de pessoas economicamente ativas foram cadastradas, das quais um milhão e meio não haviam conseguido obter nenhum tipo de trabalho remunerado[...] O menor trabalhador parece ter sido mais duramente castigado no período, pois suas possibilidades de ser formalmente contratado, já bastante reduzidas, tornaram-se praticamente inviáveis, pois o número de vagas neste tipo de relação de trabalho não só não cresceu como foi reduzido em quase 35%. Os poucos empregos novos que se abriram para menores (39,5%) estão no mercado informal [...]. É bem provável que uma parcela mínima dos menores desempregados estivessem ainda ativamente procurando emprego na semana de referência do levantamento censitário de 1983, considerando que desde 1981, pelo menos de forma mais drástica, tem havido cortes contínuos nas vagas ocupadas por menores (SPINDE, 1985, p. 18).

De acordo com Abrucio e Segatto (2014), a retomada dessa ideia de reforma ampla da educação ocorreu com a Constituição Federal de 1988. No processo de redemocratização, na década 1980, estabeleceu-se um consenso de que democracia estava ligada à descentralização.

A crescente industrialização e o aumento da demanda de formação de pessoal delinearão a valorização da educação profissional. O movimento em favor do treinamento manual na década de 1980 foi uma das estratégias na perspectiva de construir um sistema escolar unitário por meio da elevação do prestígio da educação profissional (GOMES, 1998). Contudo, o conceito de educação tecnológica e politecnicidade ganhava o mesmo significado no ensino médio.

Sobre a questão da educação profissional, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) sublinham duas perspectivas: na primeira, o campo educacional aborda conhecimentos tecnológicos utilizados no processo de produção para poder formar pessoas para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho, configurando modalidades voltadas para a formação imediata para o trabalho. Isso acontecia tanto no ensino médio quanto no ensino superior. Na segunda perspectiva, buscava-se definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser almejado para o ensino médio.

Esta segunda perspectiva fundamentou a defesa de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação na década de 1980 (rejeitada por uma manobra do senado) que, em seus termos teóricos e práticos propiciasse a superação da concepção educacional burguesa que se pauta pela dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual e entre a instrução profissional e instrução geral (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 41).

Nos anos de 1980, as discussões e debates procuravam superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica no campo da educação no ensino médio. Nessa fase, introduziu-se, na educação brasileira, o conceito de politecnicidade. O ensino de segundo grau encontrava-se preso em um emaranhado de interpretação que “do ponto de vista de uma proposta educacional global, o segundo grau é o que podemos chamar de um nó” (SAVIANI, 1986, p. 13). Argumenta Saviani (1986): dessa forma, puxando as muitas pontas e dilemas que formam esse nó – ensino profissionalizante/ensino propedêutico, formação geral/formação específica, adestramento técnico/construção da cidadania, Dermeval Saviani propõe um fio condutor para a discussão a partir da politecnicidade. O problema estava no fato da indefinição da função do segundo grau em decorrência da forma que se apresentava a articulação entre ensino e trabalho.

O horizonte que deveria nortear as reflexões sobre o 2º grau seria o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das diversificadas técnicas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. [...]. A profissionalização, tal qual é correntemente envolve o adestramento em uma determinada habilidade [...]. Entendo que o 2º grau deva preparar para que se compreenda não só a natureza das diferentes habilidades como também, que o trabalho produtivo concreto se desdobra em um grande conjunto de ações e técnicas diferenciadas. [...]. Há certas mudanças sociais que precisam ser desenvolvidas no âmbito político e econômico para que uma proposta de ensino de 2º grau como essa possa se viabilizar (SAVIANI, 1986, p. 15).

A partir dos estudos de Dermeval Saviani, um dos desencadeadores do debate sobre a politecnicidade nos anos 80 no Brasil, o termo politecnicidade “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos e das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Segundo Maciel, Jacomeli e Brasileiro (2017), o conceito de politecnicidade decorre da concepção marxista de educação e compreende as dimensões: intelectual (formada pela aquisição do conhecimento científico e cultural); a corporal (referente ao desenvolvimento físico); e a tecnológica (domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais). A dimensão tecnológica ou politécnica pode ser compreendida como união entre educação e trabalho, uma relação que resulta na concepção do trabalho como princípio educativo, que, por sua vez, seria o princípio norteador da proposta socialista de formação para o trabalho sendo seus *locus* de excelência o ensino médio, particularmente o profissional e o tecnológico. A concepção de educação “envolve, necessariamente, a educação intelectual e corporal [...]. O *locus* privilegiado, em termos de educação escolar, não é apenas o campo do ensino médio, mas todo o processo de formação educacional, da educação” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 475).

Desse modo, a politecnicidade enquanto princípio pedagógico fundamenta-se na concepção de que o homem é constituído a partir de sua práxis social, cuja “consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral” (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 476).

Toda educação integral, como qualquer educação escolar, tem alcance social e político. Mas o alcance da educação integral politécnica vai além de uma despreziosa formação para o trabalho e para uma cidadania subalterna; ela impacta diretamente na renda e

na vida dos pais dos alunos que frequentam esse tipo de escola. No caso da educação integral politécnica, ao contrário das outras modalidades de educação integral que se caracterizam pela parcialidade, o impacto social é, senão total, muito mais intenso e eficaz do que nas outras; enquanto o impacto político é direcionado para a emancipação das classes trabalhadoras e populares (MACIEL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017, p. 480-481).

É possível compreender, conforme Saviani (2003), que a noção de Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. É o trabalho que caracteriza a realidade humana. A noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral servem como ponto de referência. Toda a educação organizada dá-se a partir do conceito e do fato do trabalho, ou seja, do entendimento e da realidade do trabalho. Politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas ou multiplicidade de técnicas e esboça-se a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade. Além disso, diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Politecnicidade está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem, como base, determinados princípios, certos fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência, ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la (SAVIANI, 2003, p. 133).

Em uma de suas publicações para a Revista *Em Aberto*, Kuenzer (1988) aponta o fato de que, no final da década de 1980, houve o surgimento de novas formas de relação entre ciência e trabalho na indústria moderna, sendo que ciência e tecnologia passaram a imbricar-se de tal forma que a teoria se fez operativa e as atividades se tornaram complexas, impossibilitando separar ciência e trabalho, teoria e prática, funções intelectuais e funções instrumentais. Ademais, expôs sobre o descompromisso com a expansão da oferta de ensino de segundo grau, público e gratuito, ressaltando a realidade vivenciada no setor na educação de segundo grau (atualmente, denominado ensino médio), na década de 1980.

No mesmo trabalho, Acácia Kuenzer (1988) destacou a triste realidade dos anos 80, quando apenas 13% da população de 15 a 19 anos tinha acesso ao segundo grau. Teceu também importante consideração sobre a necessidade inquestionável que estabelecia prioridades de ação das unidades federais e da União no esforço de universalização do ensino de primeiro grau, aliada à responsabilidade da União, também inquestionável, sobre o ensino superior. Porém, ao segundo grau, mais específico à educação pública, faltava atenção e investimento por parte dos governantes, o que fazia com que esse grau de ensino tivesse a lamentável aparência de “terra de ninguém”, sujeito às sobras de recursos das distintas esferas.

A questão apontada por Kuenzer (1988) leva também à apresentação de outros fatos lamentáveis criticados por essa importante pesquisadora: a falta de identidade vivenciada pelo ensino de segundo grau na década de 1970, 1980. Assim, ela ressalta que “a escola de segundo grau sequer tem identidade física, à medida em que tem ocupado os espaços ociosos das escolas de primeiro grau, sem condições mínimas adequadas ao seu funcionamento, em termos de instalações físicas adequadas, bibliotecas, laboratórios, e assim por diante” (KUENZER, 1988, p. 35). Havia uma evidente necessidade de revisão dos programas de investimento no ensino de segundo grau, diante da dualidade estrutural, antidemocrática que separava a escola da cultura da escola do trabalho e a existência de diversos tipos de ensino de segundo grau.

Não obstante a proposta homogeneizante contida na Lei 5.692/71, a heterogeneidade nunca foi superada, uma vez que ela não é determinada pela estrutura escolar, mas pela estrutura social, que diferencia o trabalhador intelectual do trabalhador operativo, a serem formados em escolas desiguais. Esta diversidade deve ser reconhecida como um fenômeno estrutural característico do atual ensino de segundo grau, uma vez que é determinada pelas diferenças sociais e não pelos diferentes tipos de escola. Menos que as imposições legais, são as exigências da divisão técnica do trabalho que determinam a desigualdade na distribuição diferenciada do conhecimento (KUENZER, 1988, p. 36).

Ilustrando a posição de Kuenzer (1988), destaca-se que, de acordo com dados do IBGE, a taxa líquida de escolarização no ensino médio nos anos de 1980 era de 14,3% e, nos anos de 1990, esse quadro começou a apresentar melhora gradativa nos resultados, partindo de uma taxa de escolarização de 17,6% no ano de 1991 para 32,6% em 1999.

A relação entre ciência e trabalho na indústria moderna começou a surgir e, nesse cenário, ciência e tecnologia apresentam-se imbricados de modo que já não era mais possível separar teoria e prática, ciência e trabalho, funções intelectuais e funções instrumentais. Essa situação pode ser confirmada no Projeto de Lei nº 1.258 apresentado pelo deputado Octávio Elísio em 1988⁹ em que, entre outros, sobressaem-se os artigos:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. [...]

Art. 39. Com base na orientação dos Conselhos de Educação, nas unidades escolares organizarão o seu currículo pleno.

Parágrafo único. As escolas tomarão as medidas necessárias para articular, no plano curricular, a experiência prática dos alunos já vinculados ao trabalho socialmente produtivo (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1988).

O Projeto de Lei – nº 1.258/1988 apresentado por Octávio Elísio tomou, como eixo de análise, a concepção de educação politécnica em contraposição à tradição tecnicista e fragmentária de educação.

É fato que a dualidade estrutural historicamente vem caracterizando as concepções e práticas educativas no Brasil. De acordo com Frigotto (2006), a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional dos anos 80 e 90 buscava destacar a relação necessária, dada pelo processo histórico concreto, a partir da compreensão de que essas duas décadas têm especificidades claras e guardam mediações estruturais de um tempo histórico de maior duração. Em relação à especificidade dessas décadas (1980 e 1990) enquanto rearranjo específico de forças em disputa por projetos societários e de educação, pode-se afirmar que:

Assim como o passado nos permitiu apreender, ainda que esquematicamente, a materialidade estrutural das relações de poder e de dominação de classe que nos impediram a constituição de uma sociedade com efetiva democracia econômico-social, cultural e educacional, o presente pode ter elementos cruciais para entender a profundidade do poder conservador que a classe dominante brasileira

⁹ O Projeto de Lei nº 1.258 foi publicado no Diário Oficial do Congresso Nacional no dia 29 de novembro de 1988. Esse PL que tem, como autor, o deputado Octávio Elísio, fixa as diretrizes e bases para a Educação Nacional. Para consultar o Documento na íntegra, acessar: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>. Acesso em: 6 maio 2022.

detém para manter as estruturas geradoras de desigualdades, cada vez mais insustentáveis e inaceitáveis em face ao aumento sensível da produtividade e riqueza nacionais (FRIGOTTO, 2006, p. 32).

Entende-se, dessa forma, que o aspecto analítico e político entre o movimento estrutural e o conjuntural definem a correlação de forças entre classes e o sentido delas.

O Brasil constituiu-se, nos anos de 1980, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2006, p. 18), “em espaço de lutas entre travessias alternativas no sentido de romper ou reiterar as estruturas econômicas, jurídico políticas, culturais e educativas que nos conformaram em uma reiterada ‘modernização conservadora’”. Essa condição mantinha o país como uma das sociedades mais desiguais e injustas do mundo. Porém, a sociedade brasileira encontrava-se em uma época rica de debates; estava saindo de um longo período ditatorial em busca da democracia efetiva. Nesse tempo de construção e reconstrução, a sociedade aspirava pela democracia.

As mudanças eram esperadas em todos os âmbitos da nação, a Constituição Federal, ou “Constituição Cidadã” como também é conhecida, promulgada em outubro de 1988, chegou caracterizada pela centralidade dada a democracia, almejada para “guiar” o processo de redemocratização do Brasil.

Eis alguns fatos históricos presentes no mesmo espaço de tempo em que a Constituição Cidadã foi promulgada:

Poderíamos dizer que a década começou em 1979, com o reaparecimento em cena da classe trabalhadora, e terminou em 1989, com a queda do Muro de Berlim, elaboração da cartilha ou credo das políticas neoconservadoras ou neoliberais, batizada do Consenso de Washington¹⁰, e a eleição de Collor de Mello [...]. A campanha das Diretas já, desencadeada em 1984 [...]. No âmbito das forças vinculadas aos interesses da classe trabalhadora e às demandas populares, emergem novos sujeitos políticos: as comunidades eclesiais de base [...]. O campo da cultura e da educação, de início incipiente, vai ganhando prioridade e centralidade ao final da década. A segunda metade da década de 1980 é inaugurada com a eleição indireta de Tancredo Neves, em chapa com José Sarney. Tanto a forma indireta de eleição quanto os perfis dos candidatos explicitam o

¹⁰ Consenso de Washington: medidas formulada em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington D.C., como o FMI, o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy. De acordo com Galdêncio Frigotto, (2006), o Consenso de Washington traçou um programa ultraconservador monetarista de ajuste mediante reformas que permitissem a desregulamentação da atividade econômica, privatização do patrimônio público e a abertura, sem restrições, das economias nacionais ao mercado e competição internacional.

teor conservador emblemático da natureza da transição “democrática” (FRIGOTTO, 2006, p. 34-36).

A década de 1980 demarcou avanços nos planos teórico e prático com forte esforço de superação do legado do projeto educativo da ditadura civil-militar e a disputa da travessia para definir que projeto de sociedade e de educação afirmava-se no campo educacional. No âmbito específico do objeto desta pesquisa, que é a educação no ensino médio e profissional ambas tornam-se “constituente e constitutivo do embate das forças sociais em disputa” (FRIGOTTO, 2006, p. 38), captando o debate crítico e mobilizando-se com novas experiências e lutas. Como exemplo, cita-se os estados do Paraná e Minas Gerais que estruturam propostas alternativas de educação, tendo, como foco, a democratização e a superação do tecnicismo

Em um de seus estudos, Kuenzer (1989) ilustra sua preocupação com o ensino de segundo grau, destacando a importância de refletir sobre os anseios da maioria da população no que diz respeito a esse nível de escolaridade, no momento em que os educadores brasileiros mobilizavam-se em torno da discussão das novas bases e diretrizes da educação nacional. A autora aponta também, a necessidade de expansão da oferta de ensino de segundo grau, público e gratuito. Com respaldo em dados obtidos junto ao MEC, expõe:

A questão da necessidade de expansão das matrículas no ensino de segundo grau ainda se configura mais crítica, ao considerar-se que:

- 33,4% das matrículas são oferecidas pela rede privada (1988);
- as regiões norte e nordeste apresentam déficit de 92 % relativas ao atendimento da faixa etária de 15 a 19 anos (1988);
- a região que apresenta maior taxa de atendimento é a sudeste, que mesmo assim atende apenas 16,4% da população da faixa etária de 15 a 19 anos (1988);
- 98,8% da oferta se concentram na zona urbana (1988);
- embora não se disponha da taxa de matrículas por turno, há indicações de que um pouco mais da metade das matrículas ocorrem em cursos noturnos, com qualidade duvidosa;
- nas duas últimas décadas, não obstante a reduzida oferta, a classe trabalhadora tem se feito crescentemente presente nos cursos de segundo grau, particularmente nos cursos noturnos e nas periferias urbanas, o que tem exigido alterações qualitativas neste grau de ensino (KUENZER, 1989, p. 35).

Kuenzer (1989) questiona também a adequação dos investimentos do MEC, diante da “prioridade conferida à expansão do ensino técnico, de alto custo e baixa capacidade de oferta de vagas” (KUENZER, 1989, p. 36), mesmo considerando que

havia necessidade de manutenção das escolas técnicas agrícolas e industriais pela União. Porém essa questão não justificava a expansão dessa rede em detrimento da expansão do segundo grau regular voltado para o atendimento da maioria da população. O que se almejava ou o que se esperava, era a ampliação da oferta pela rede pública de escolas de boa qualidade, estrategicamente localizadas, para atender às necessidades regionais, as áreas de urbanização crescente, as periferias urbanas e a zona rural.

O ensino de segundo grau na década de 1980, do ponto de vista da estrutura, evidenciava a dualidade antidemocrática que separava a escola da cultura da escola do trabalho. É importante considerar que a dualidade estrutural não é determinada pela estrutura escolar, mas pela estrutura social, que diferencia o trabalhador intelectual do trabalhador operativo, formados em escolas desiguais. Essa diversidade deve ser reconhecida como um fenômeno estrutural característico do ensino de segundo grau/ensino médio, uma vez que é determinada pelas diferenças sociais e não pelos diferentes tipos de escola.

De acordo com Kuenzer (1989), as mudanças substanciais que ocorreram na sociedade traziam a necessidade de superar propostas pedagógicas academicistas e livrescas para o segundo grau. Embora a sociedade capitalista moderna exigisse tipo de intelectual, diretamente produtivo, para atender a demanda do mercado, a citada autora defendia a necessidade de o ensino escolar priorizar a formação histórico-crítica que permitisse a compreensão das relações sociais, em que se inserem as práticas política e produtiva.

Na conjuntura da Constituição Federal de 1988, o inciso primeiro do Artigo 208 destaca a obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental e, logo adiante, no inciso segundo propõem “regressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988). O não oferecimento do ensino médio obrigatório pelo poder público contraria o Artigo 205, o qual afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A partir de então, o cidadão tem mecanismos jurídicos para exigir o seu direito à educação. Destaca-se também que a Constituição Federal situa a Educação

Profissional na confluência de dois dos Direitos Fundamentais da Pessoa: o direito à Educação e o direito ao Trabalho.

De acordo com Ciavatta (2007), a produção capitalista tem uma lógica própria, que difere da lógica da educação. É possível identificar duas lógicas presentes no mundo do trabalho e da educação:

A **primeira** tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve ser realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A **segunda lógica** tem a finalidade de formar o ser humano e deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania (CIAVATTA, 2007, p. 79-80, grifos nossos).

Seguindo o pensamento de Ciavatta (2007), o cidadão produtivo pode se distanciar da lógica funcional da produção capitalista ao considerar que eles também produzem para a própria vida, para a reprodução da existência na vida diária, na criação estética, no cuidado amoroso do outro. Ao buscar elementos da “formação do cidadão produtivo emancipado na educação de nível médio técnico”, busca-se também a superação da divisão e da hierarquia das classes sociais em uma sociedade desigual, como a brasileira, a garantia e a regulamentação do trabalho como elementos que sinalizam a possibilidade de emancipação dos trabalhadores rumo a uma vida digna e humanizada (CIAVATTA, 2007, p. 81).

A chegada da década de 1990 interrompeu a travessia para um projeto de democracia popular, retomando, de forma radical, a tradição do liberalismo conservador em um contexto em que as políticas econômicas e sociais estavam embasadas no ideário neoliberal em um explosivo processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. No comando dessa fracassada política governamental estava Fernando Collor de Mello e, posteriormente, Fernando Henrique Cardoso.

O neoliberalismo, que constitui um projeto hegemônico, dominava os espaços da política, da economia e da educação nos anos 1990, como uma “alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo” através da qual pretendia-se levar a cabo o denso processo de reestruturação material e simbólica das sociedades” (GENTILI, 1995, p. 192). Nesse cenário, as dinâmicas reprodutivas assumiam os

diferentes formatos de poder e de dominação. No âmbito educacional, Frigotto e Ciavatta (2006, p. 61) situam a “ideia de capital humano, nos termos do ideário capitalista”:

Passa-se a ideia de que a desigualdade entre nações e indivíduos não se deve aos processos históricos de dominação e de relações de poder assimétricas e de relações de classe, mas ao diferencial de escolaridade e saúde da classe trabalhadora. Associam-se, de forma linear, a educação, o treinamento e a saúde à produtividade. A ideia de capital humano, nos termos do ideário capitalista, situa-se ainda no contexto das políticas keynesianas de desenvolvimento e de busca do pleno emprego. Mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 61).

No campo educativo, o neoliberalismo configura-se, conforme expõe Gentili (1995), a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do “capital humano”, que colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo enfoque mantém a ênfase economicista e a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico.

O setor educacional vivenciava um contexto em que, conforme explica Ferreti (2016), as entidades da sociedade civil apresentaram o primeiro Projeto de Lei da LDB em 1991. Todavia, o texto da LDB aprovado pelo Congresso Nacional em 1996, tendo, como base, o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, consolidou, mais uma vez, a dualidade entre o ensino médio e a educação profissional, negando a perspectiva de formação integral de caráter politécnica e unitária.

De acordo com Saviani (2019), em fevereiro de 1987, a comunidade educacional organizada mobilizou-se em face ao tratamento da Constituição Federal. Antes mesmo dessa data, em 1986, houve a IV Conferência Nacional de Educação realizada em Goiânia, a qual teve, como tema central, A Educação e a Constituinte. No final dessa conferência, houve a aprovação da *Carta Goiânia* contendo a proposta dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação. Dessa forma, em 1987, iniciou o movimento em torno da elaboração do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira.

Com a LDB tomando forma, houve a mobilização dos educadores visando influenciar diretamente os parlamentares no processo de elaboração dessa Lei. Em dezembro de 1988, Octavio Elísio apresentou o Projeto de Lei nº 1.158-A/88 que,

constituído pelo texto integral da proposta, fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse contexto, em março de 1989, um Grupo de Trabalho da LDB foi constituído, mantendo-se mobilizado em defesa da escola pública. Esse grupo que tinha Florestan Fernandes como coordenador e o deputado Jorge Hage como relator contou com a participação de diversas entidades e instituições para, formalmente, registrar o projeto gestado em defesa da escola pública.

Porém, em maio de 1992, deu entrada um novo projeto de LDB, de autoria do senador Darcy Ribeiro (também assinado por outros senadores, incluindo Fernando Henrique Cardoso). Esse projeto, com conteúdo e concepção diferente do que já estava em tramitação na Câmara, visava “roubar a cena” da LDB do protagonismo da Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2019). Ressalta-se que o Projeto defendido por Darcy Ribeiro absorvia posições antagônicas ao projeto defendido por Octavio Elísio, Florestan Fernandes e Jorge Hage, entre outros.

O Governo Collor marcou o início da década de 90 com abertura dos mercados e a globalização. O ideal neoliberal foi reforçado na sequência por Fernando Henrique Cardoso durante seu mandato (1994-2002). Nessa perspectiva, no final dos anos 1990, o novo ideário da educação estava focado na reforma do ensino técnico.

Conforme exposto por Viriato e Lima (2005), na segunda metade dos anos 90, sobretudo, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, iniciou-se um processo de implementação de políticas educacionais dirigidas ao campo da Educação Profissional, promovendo-se a reorganização do ensino técnico profissional. Assim, a proposta de Educação Profissional, em vigor, reafirma o dualismo educacional, ao permitir aos jovens uma terminalidade educacional precoce por meio da Educação Profissional de nível técnico e, aos egressos do ensino médio propedêutico, a possibilidade de acesso ao nível superior.

Sobre as relações existentes entre o Estado e a educação, particularmente a Educação Profissional, Viriato e Lima (2005) compreendem que a transferência de responsabilidades do espaço público estatal pelo não estatal incide na privatização desse espaço. Concorda-se com os autores quando afirmam que “transferir para o setor não-estatal a responsabilidade que cabe ao Estado é camuflar o processo de privatização da área social” (VIRIATO; LIMA, 2005, p. 206), acarretando também a perda da possibilidade do poder político.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 foi publicada no Diário da União no dia 23 de dezembro de 1996

“depois de um parto interminável em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações”, como descreveu Pedro Demo (1997, p. 13). A LDB, uma lei “pesada” que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional, não teria qualquer condição de passar com um texto “avançado” no sentido de ser a “lei dos sonhos do educador brasileiro”. Não obstante, todas as cautelas críticas assinalavam o fato de que o texto da lei estava imbuído de grande interesse pela flexibilização da organização dos sistemas educacionais. No ensino médio, reapareceu a preocupação propedêutica, codificada no desafio de continuar aprendendo e adaptando-se com flexibilidade às novas condições de ocupação. Neste sentido, o texto vacila entre cidadania e preparação para o trabalho. A educação profissional está ligada à “vida produtiva” (DEMO, 1997).

O projeto original da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 que, segundo Saviani (2016), surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava mobilizada para assegurar, primeiramente, na Constituição e, depois, na própria LDB, suas propostas para a organização da educação.

Na tramitação, o projeto passou por diversas vicissitudes. E, uma vez aprovado na Câmara e, também, na Comissão de Educação do Senado, foi objeto de uma manobra, que mudou inteiramente seu rumo, tendo sido substituído por um projeto induzido pelo Ministério da Educação do governo FHC, assinado por Darcy Ribeiro. E este foi o projeto que resultou na LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual se distanciou das aspirações da comunidade educacional [...]. A atual LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, entrou em vigor três dias depois, em 23 de dezembro do mesmo ano (SAVIANI, 2016, p. 381).

A construção da LDB incorporou debates que consubstanciaram as bases da reforma da educação brasileira, porém, pouco tempo depois da sua promulgação, o Decreto nº 2.208/97 trouxe alterações à LDB, no que diz respeito ao Ensino médio e Educação Profissional. Esse Decreto “restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 13). Concordando com os autores citados, a LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos aspectos humanísticos e científico-tecnológico, enquanto o Decreto nº 2.208/1997 veio coibir a proposta de formação integrada e regulamentar formas fragmentadas de educação profissional em função das necessidades do mercado.

A evidente concepção dual da reforma do ensino médio técnico não era vista por todos. De acordo com Ciavatta e Frigotto (2005), muitos idealizadores da reforma concretizada pela regulamentação dos artigos 39 a 42 da Lei n. 9.394/96 pelo Decreto n. 2.208/ 97, ou com ela afinados, previam a formação do “cidadão produtivo” de perfil multifuncional, polivalente e flexível, adequado à visão mercantil das competências.

Para Kuenzer (2005), a LDB nº 9.394/96, ao definir o ensino médio como etapa final da Educação Básica, determinou que essa fase de educação escolar deve propiciar a todos formação geral, capacitando para participar da vida social e produtiva com autonomia intelectual e senso ético, educando-se permanentemente através da continuidade dos estudos e das dimensões pedagógicas encontradas nas relações sociais e produtivas. Para tanto, todos os currículos deveriam contemplar os princípios científicos sobre os quais se fundamenta o processo produtivo; a habilidade tecnológica básica; as formas de linguagem das diferentes atividades sociais e produtivas; as categorias de análise que proporcionem a compreensão histórico-crítica da sociedade e da atuação do homem cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

No fervor do decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, Kuenzer e Gonçalves (1995), em uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro, explicaram porque não queriam uma LDB na contramão da história: “porque restringia o direito à educação pública e gratuita” e porque “retoma a velha dualidade estrutural no sistema de ensino”. Dessa forma, sobre a educação profissional alertam que

o que se pretendia não era o formalismo da certificação, mas a garantia da busca da universalização progressiva do ensino básico necessária a um país que pretende ocupar minimamente as suas funções na divisão internacional do trabalho e participar do trabalho mundanizado com competitividade (KUENZER; GONÇALVES, 1995, p. 111).

Outro ponto importante entre as ideias das autoras citadas é que, embora mantenha a proposição do ensino médio como parte da educação básica, aponta como um dos seus objetivos a formação do aluno para o exercício das profissões técnicas, sem estabelecer diretrizes que orientem essa modalidade. Recolocam-se novamente dois tipos de escola: para quem vai ingressar no mercado de trabalho, ensino profissional e para quem vai para a Universidade, formação propedêutica. Tanto o trabalho quanto a educação ocorrem em uma dupla perspectiva: Em seu

sentido ontológico, o trabalho é atividade criativa e fundamental da vida humana. A educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora. “Esses dois sentidos expressam, no plano macrossocial, a estrutura de classes da sociedade capitalista e a divisão social do trabalho manual/trabalho intelectual” (TREIN; CIAVATTA, 2006, p. 98).

No final do século XX, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico sob a luz da Resolução Nº 04/99 (CNE/CEB). Com o objetivo de “garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 04/1999, parágrafo único) priorizou-se um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo, como eixo, as diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à cultura e à tecnologia.

Dessa forma, o desafio estava em concretizar uma proposta curricular na perspectiva da formação humana integrada e completa que superasse o currículo dualista e fragmentado em disciplinas, assim como superasse a dicotomia entre conteúdos e competências. Assim era preciso reconhecer, conforme Ramos (2010), que o sujeito é concebido como ser histórico-social concreto, que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, para produzir conhecimento. Sendo o trabalho princípio educativo com mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento, a profissionalização no ensino médio deve ser compreendida como uma necessidade social e como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.

É fato que a busca da efetiva concepção de educação politécnica relaciona-se fundamentalmente à luta pela (re)apropriação do trabalho por parte da classe trabalhadora. A politecnia emerge no contexto da luta pela liberdade no trabalho (RODRIGUES, 1998). A área trabalho-educação no Brasil está delineada por uma diversidade histórica pautada na questão do caráter de mercadoria da força de trabalho, das contradições e dos conflitos.

De acordo com Dermeval Saviani (2017), os sujeitos individuais e coletivos, que configuram o ensino médio e a educação profissional, carregam ao longo da história da educação o peso da divisão em classes que coloca, de um lado, os sujeitos das profissões manuais com uma formação prática limitada à execução de tarefas delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais, representantes da classe dirigente para os quais

requer domínio teórico amplo, a fim de prepará-los para atuar nos diferentes setores da sociedade.

No ensino médio, já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. É preciso considerar como o conhecimento da ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção, tendo claro o modo como o saber articula-se com o processo produtivo. Não se deve afastar o olhar das rupturas que se manifestam, mais nitidamente, com a mudança dos modos de produção da existência humana (SAVIANI, 2017).

2.3.O IMPASSE ENTRE CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DEMOCRÁTICA PARA O ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL CHEGA AO SÉCULO XXI

O século XXI chegou fortemente marcado pelas políticas de reformas do Estado na perspectiva de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. Entre essas reformas, no campo educacional, apresenta-se o Decreto nº 2.208/97, o qual traduz uma profunda regressão para a educação no ensino médio e técnico, marcando o início do novo século, mantendo o forte dualismo e ideário pedagógico do capital ou do mercado.

Como já foi destacado neste estudo, a reforma da educação profissional, instituída pelo Decreto nº 2.208/97, firmou-se na necessidade de adequação do ensino escolar às tendências do mercado de trabalho, coibindo a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010). A educação que, de acordo com István Mészáros (2008), deveria ser uma alavanca essencial para mudança, torna-se instrumento da sociedade capitalista, uma peça de acumulação de capital e reprodução do injusto sistema de classe.

Segundo Deitos e Lara (2016), a reforma da política educacional, desenvolvida em âmbito nacional, particularmente a política de educação profissional, está relacionada diretamente com o processo de flexibilização das relações de trabalho no Brasil. Ao considerar-se esses aspectos, compreende-se que a política educacional fica tencionada a atender às necessidades exigidas pela maioria da população

trabalhadora e, ao mesmo tempo, procura responder às exigências que o processo de produção capitalista estabelece como requisitos técnicos, formativos e ideológicos,

Concordando com os autores Deitos e Lara (2016), compreende-se que ao mesmo tempo que as políticas procuram responder às exigências do processo de produção capitalista estabelecem como requisitos técnicos, formativos e ideológicos, requeridos à composição da força de trabalho necessária e do estoque disponível para os setores econômicos nacionais e transnacionais. Essa situação invoca a subordinação, o processo de escolarização e a formação profissional aos interesses hegemônicos econômicos e políticos vigentes. Essa é uma parte do diagnóstico da deficiência das políticas educacionais que, conseqüentemente, recai sobre o sistema educacional.

O Brasil iniciou o ano de 2003 com a perspectiva de mudança em nível nacional com a posse de um novo presidente. Dando impulso para a mudança, sob a organização do Ministério da Educação aconteceu, no ano de 2003, em Brasília, o Seminário Nacional designado “Ensino Médio: Construção Política”, que teve, como objetivo, discutir a realidade do ensino médio brasileiro com novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino. Logo em seguida, frente ao mesmo objetivo, ocorreu o Seminário Nacional de Educação Profissional, designado com o título “Concepções, experiências, problemas e propostas” (MEC, 2003), o qual tratava especificamente da educação profissional e tecnológica. Esses seminários foram considerados pelo governo como o marco da discussão da integração do ensino médio e técnico evidenciando duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada nos princípios do Decreto nº 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e a outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politecnia.

As sucessivas versões da minuta de decreto que recebeu o número 5.154/2004 foram geradas, com uma complexa acumulação de forças, com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 4).

Na perspectiva de construir uma base mais sólida para o ensino médio, as mobilizações com encontros, debates, audiências e seminários realizados por membros da sociedade, apoiadores de lutas a favor da mudança para o ensino médio e para a educação profissional culminaram na aprovação do Decreto nº 5.154 em 23 de julho de 2004. As sucessivas versões de minutas¹¹, que resultou no documento base desse Decreto aconteceu em um campo de disputa e de expressão pontual na luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional, sob uma postura política que procurava mostrar que era possível, mesmo com todas as contradições do governo, avançar no sentido de mudanças estruturais rumo ao efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. Ilustra-se, assim, que, no plano histórico, a educação move-se no terreno das contradições, mediada pelos riscos e possibilidades (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

O documento base do MEC “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” assinalava, naquele momento, a perspectiva de integração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional. No documento, a discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos –, buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino, seja na sua forma imediata, predominantemente pela vertente profissionalizante; seja de forma mediata, pela vertente propedêutica. Assim, a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que possibilitasse superar a dualidade entre formação específica e formação geral, deslocando o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo, como dimensões indissociáveis, o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

O Decreto nº 5.154/2004 retomou a discussão da formação integrada inspirada pela concepção de educação politécnica já debatida nos anos de 1980. Neste sentido, a proposta defendia uma concepção de Ensino Médio Integrado que compreendesse o ser humano como produto das relações histórico-sociais. Assim, o estudante poderia desenvolver suas habilidades nos campos das Ciências, da Matemática, das Linguagens, das Artes, dentre outros. Em outros termos, o estudante teria acesso aos conhecimentos que lhe possibilitassem compreender a totalidade da vida social e

¹¹ Até a aprovação do Decreto nº 5.154/04 foram elaboradas sete minutas deste Decreto em um período de tempo que foi de setembro de 2003 a abril de 2004.

produtiva através da formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida. Nos moldes do ensino integrado, os conteúdos trabalhados na escola deveriam adquirir concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu, ou que a ela colocaram-se, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências (RAMOS, 2017, p. 30-31).

De acordo com o Ministério da Educação, era necessária uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do Ensino Médio Integrado à educação profissional. O êxito dessa política foi destacado pelo governo, para além dos esforços governamentais, colocando sobre a sociedade civil o compromisso de apresentá-la como “necessária e adequada à formação de seus cidadãos e com ela comprometer-se, visando o enriquecimento e consolidação desse projeto” (MEC, 2007, p. 4).

Sobre a revogação do Decreto nº 2.208/97 formulado no Governo de FHC e a iniciativa do Governo Lula de aprovar o Decreto nº 5.154/04, Saviani (2016) afirma:

Contrapondo-se ao decreto do governo FHC que buscou separar o ensino técnico do ensino médio regular a marca distintiva do novo decreto e articulação entendida de forma ampla e abrangendo os distintos aspectos envolvidos na questão da educação profissional. Assim prevê-se “a articulação do de esforços das áreas da Educação no trabalho e emprego e da Ciência e Tecnologia” (artigo 2º, inciso II) [...]. Vê-se que, do ponto de vista da concepção, o Decreto nº 5.1454, de 2004, representa claro avanço em relação ao Decreto nº 2.208 de 1997. Com isso retoma-se a tendência da formação integrada e caminha na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional, revertendo-se o retrocesso representado pelo decreto do Governo FHC. Portanto, ainda que limitado ao plano de ideias, esse avanço não deixa de ser positivo, pois possibilita a reorganização do ensino técnico segundo uma concepção pedagógica mais consentânea com os reclamos atuais (SAVIANI, 2016, p. 157).

O Decreto nº 5.154/2004 foi gerado em meio a um conjunto de disputas e uma forte acumulação de forças no plano estrutural e conjuntural com a participação de entidades da sociedade civil e de intelectuais. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010) descrevem a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a construção do Decreto nº 5.154/2004 como processo contraditório e sinalizam incongruências de forças sociais e do próprio governo num tema que não poderia ser negligenciado, tanto do ponto de vista de um direito social que precisa ser cumprido, quanto da importância estratégica

do ensino médio no horizonte de construção de uma base científico-técnica que fosse capaz de romper com as amarras da dependência e subordinação externa para, assim, deixar de ser um “país gigante com pés de barro” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 21).

Em 28 de julho de 2004, ocorreu a reestruturação do MEC e o ensino médio passou a ser dirigido pela Secretaria de Educação Básica e a educação profissional e tecnológica passaram a ser comandadas por uma secretaria exclusiva, a SETEC. Desde então, a responsabilidade de formular, planejar, coordenar, implementar, monitorar e avaliar políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desenvolvidas em regime de colaboração com os sistemas de ensino e os agentes sociais parceiros, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Também ficou a cargo da SETEC promover a melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica, especialmente, quanto à integração com o ensino médio, à oferta em educação em tempo integral e o diálogo com os setores produtivos e sociais.

Em abril de 2007, as decisões tomadas no âmbito do PDE contemplaram, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, a educação profissional e tecnológica por meio do Decreto nº 6.095/07, o qual definiu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para constituir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). Alguns meses depois, em dezembro de 2007, o Decreto nº 6.302/07 instituiu o Programa Brasil Profissionalizado com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais. Dessa forma, o Programa Brasil Profissionalizado propôs os seguintes objetivos:

- I – expandir o atendimento e melhorar a qualidade da educação brasileira;
- II – desenvolver e reestruturar o ensino médio, de forma a combinar formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos;
- III – propiciar a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais;
- IV – fomentar a expansão da oferta de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade a distância;
- V – contribuir para a construção de novo modelo para o ensino médio fundado na articulação entre formação geral e educação profissional;

- VI – incentivar o retorno de jovens e adultos ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade, a construção de novos itinerários formativos e a melhoria da qualidade do ensino médio, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos;
- VII – fomentar a articulação entre a educação formal e a educação no ambiente de trabalho nas atividades de estágio e aprendizagem, na forma da legislação; e
- VIII – fomentar a oferta ordenada de cursos técnicos de nível médio. (BRASIL, 2007).

As ações geridas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foram apresentadas com a pretensão de criar um modelo para o ensino médio com ênfase na educação científica e humanística, fundado na articulação entre formação geral e educação profissional. Porém, a ideia de desenvolver e reestruturar o ensino médio proporcionando a articulação entre a escola e os arranjos produtivos locais e regionais permanece na lei. Por essa razão, a Lei 11.741, de 16 de julho de 2008, redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Assim, com a alteração do artigo 39 da LDB, a educação profissional e tecnológica passou a integrar-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnológica e instituiu a possibilidade para que os cursos de educação profissional e tecnológica fossem “organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (BRASIL, 1996). Destaca-se também a abrangência da educação profissional e tecnológica a partir dos cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio.

Apesar da expansão significativa do ensino médio público na década de 1990, a sua obrigatoriedade só foi efetivada no campo educacional brasileiro em 2009, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009. Diante da mudança no artigo 208 (duzentos e oito) da Constituição Federal, ficou estabelecido a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada, inclusive, a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Art. 1º, incisos I) e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Ao consolidar o direito público subjetivo da educação para todas as etapas da Educação Básica, coube aos sistemas de ensino adequarem-se

para atender a proposta dessa Emenda. Considerando o pensamento de Saviani (2003, p. 132) de que “temos de, a partir das condições disponíveis, encontrar os caminhos para a superação dos limites do existente”, isso vale para a questão legal, a redefinição da política educacional e a reorganização do sistema de ensino em todo o país.

Tratando-se de políticas públicas para a educação brasileira, o que se espera é que estas atuem para corrigir distorções causadas pelo alto índice de desigualdade social, abrindo caminhos para o acesso à educação realmente de qualidade. No governo de Dilma Rousseff, a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), relacionado à educação profissional e tecnológica trouxe a oferta de cursos gratuitos para os jovens e adultos trabalhadores que se encontravam em situação de vulnerabilidade social.

Os cursos ofertados no âmbito do PRONATEC estavam adequados a pessoas com baixa escolaridade. O Plano Brasil Sem Miséria (BSM), coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), em parceria com o PRONATEC, propunha um conjunto de programas e ações de incremento da formação técnica e profissional das pessoas em situação de vulnerabilidade social. Assim, o Pronatec/BSM apresentou-se como estímulo para as pessoas que se encontravam distantes das salas de aula e que necessitavam de qualificação profissional retornassem ao sistema educacional e, através da participação no curso ou cursos, possibilitasse elevar suas chances de inclusão produtiva (BRASIL, 2012).

De acordo com Saviani (2016), no campo da educação profissional, o Pronatec foi uma das medidas mais significativas realizadas no primeiro mandato de Dilma Rousseff. Mediante a sanção da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ampliou-se a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira para atender prioritariamente os estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive, da educação de jovens e adultos e trabalhadores (art. 2º, inciso I). Dessa forma, o autor assinala:

De modo geral, pode-se considerar que o Pronatec constituiu uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padece de pelo menos duas limitações: a crença empiricamente infundada de que a carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando

recursos públicos para expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2016, p. 160).

Para Araújo (2019), os grandes programas nacionais de formação profissional, como o PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra (1963), o PLANFOR – Plano Nacional de Formação Profissional (1996) e o PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (2011), reafirmam o caráter dual da educação brasileira, podendo ser caracterizados como planos emergenciais de formação profissional, que, apartados das estratégias de escolarização, ofertavam cursos de caráter instrumental, destinados aos setores mais pobres da população, que não incorporavam conhecimentos de base científica e de cultura geral.

Dando continuidade às ideias norteadoras do ensino médio no Brasil, a Emenda Constitucional nº 59 de 2009 mudou substancialmente a condição e o papel dos planos de educação com alteração no artigo 214 da Constituição Federal brasileira. Com a mudança, a lei estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação, definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Artigo 214). Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (PNE) concretizou-se por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

É importante ressaltar que o PNE decenal de 2001 – 2010 não configurou grandes mudanças especificamente nas políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional, embora muitas políticas efetivadas possam ter suas contribuições positivas para esse nível de ensino. Para Kuenzer (2010), as metas não são passíveis de avaliação consistente do referido PNE, que, em suas formulações, suprimiu indicadores que permitem acompanhar o desenvolvimento das metas do decênio e não explicitou os mecanismos, permitindo o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em que os dados disponíveis não apresentavam uma continuidade, dificultando, sobremaneira, a análise dos indicadores e a elaboração de um diagnóstico de qualidade, a partir do qual pudessem ser estabelecidas metas realistas para o próximo decênio. A autora não nega a positividade do processo democrático de construção do PNE, mas questiona as falhas

que resultaram na ausência de um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio. Essas falhas também estão presentes em relação à análise da realidade do ensino médio brasileiro.

Brandão (2011), tendo como pano de fundo o PNE 2001 – 2010 e como referência os dados estatísticos exposto pelo IBGE e outros pesquisadores, alerta para o fato de que, em 2002, dos quase 28 milhões de alunos que concluíram o ensino fundamental, em média nove milhões matricularam-se no ensino médio no ano seguinte (2003) e, em 2004, aproximadamente 20% dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 25 anos não trabalhavam nem estudavam e que, em 2006, 37% dos jovens dessa mesma faixa etária não haviam sequer concluído o ensino fundamental. Dos jovens que concluíam o ensino médio, mais da metade (aproximadamente 60%) fazia-o em situação precária através do ensino noturno e/ou supletivo.

As altas taxas de reprovação, evasão e exclusão dos estudantes do ensino médio demonstram a incompetência do poder público na gerência da educação e na deficiência nos investimentos. Esse cenário agravava-se ainda mais diante da situação em que o setor empresarial não deixou de se aproveitar dos privilégios das políticas promovidas pelo setor público, que, assim como em outros tempos, viabilizou a acumulação do capital. Brandão (2011) salienta também a constante e, em alguns momentos, acelerada elevação do grau de escolaridade exigido pelo mercado de trabalho que estava presente no cenário à época. Sobre as Metas do PNE destaca:

Assim, apesar de fatores como o aumento da cobertura do ensino fundamental, a regularização do fluxo escolar e as exigências do mundo do trabalho por melhor qualificação da mão de obra, podemos dizer que as metas referentes à oferta e atendimento do ensino médio previstas no PNE 2001-2011 não só não foram alcançadas, como também estamos razoavelmente distantes da universalização, com qualidade, da oferta e do atendimento desse nível de ensino, o que se constitui em um imenso desafio a ser ainda enfrentado (BRANDÃO, 2011, p. 200).

No que se refere ao ensino médio e educação profissional, o PNE 2014- 2024, aprovado e sancionado por meio da Lei nº 13005/2014, garantiu sua materialização principalmente na proposta de universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos até 2016 e até o final do período de vigência deste PNE (até 2024), elevando a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (Meta 3); fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e

modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem e melhora no IDEB (Meta 7); oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (Meta 10); triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 50% da expansão no segmento público (Meta 11). Instituiu-se através da Lei nº 13.005/2014 que o monitoramento da execução e do cumprimento das metas do PNE seja realizado pelo Ministério da Educação (MEC); pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados; pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação.

Conforme exposto no Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (2020), as questões mais preocupantes em relação à educação brasileira continuam sendo o baixo nível de aprendizado dos alunos, as grandes desigualdades e a trajetória escolar irregular, que ainda atinge porção significativa dos estudantes das escolas públicas do país. Porém, admite-se que “reconhecidamente, há uma convergência de atores em torno do PNE, que lhe confere sustentabilidade, continuidade e reconhecimento da imprescindibilidade do alcance das metas e da implementação de suas estratégias” (BRASIL, 2020, p. 5). Assim, o referido Relatório evidencia que o acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos não foi universalizado até 2016, como preconizado na Meta 3 do PNE, expondo a fatídica exclusão de cerca de 680 mil jovens da escola, sem redução expressiva das desigualdades regionais e sociais e, no campo da qualidade educacional, apresenta tendência à estagnação em relação aos IDEB do ensino médio. Todavia, há um aparente conflito para o cumprimento das Metas 3 e 11 do PNE, pois ao mesmo tempo que é preciso investimento financeiro para atingir essas metas, há também a emenda do teto dos gastos públicos que fundamentam a concepção do ensino médio integrado (RAMOS, 2019).

O ensino médio e a educação profissional iniciaram o caminho da reforma, ou da contrarreforma como também pode ser caracterizada, a partir da Medida Provisória nº 746 de 2016 transformada na Lei 13.415/2017. A estratégia utilizada pelo governo de instituir mudanças no ensino médio por intermédio de uma MP em uma fase em que o Brasil encontrava-se em uma profunda crise política e econômica quando se processou o afastamento da então Presidenta Dilma Rousseff.

Não existiria qualquer razão que justificasse a instituição da contrarreforma do ensino médio, a não ser as de ordem político-ideológica – a resistência da classe dominante ao direito da classe trabalhadora à educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva da emancipação humana – e as de ordem economicista, na lógica de se adequar o financiamento do ensino médio à contenção dos gastos públicos, o que, diga-se de passagem, forma uma unidade com a primeira razão (RAMOS, 2019, p. 5).

Embora este estudo use o termo “reforma” para referir-se às mudanças implementadas com a Lei nº 13.415/2017, é importante ressaltar que o conceito de reforma faz parte de inúmeros movimentos, sendo usado também como uma estratégia revolucionária. Já o termo contrarreforma configura-se como um golpe, que tem caráter excludente, pragmático, dualista e contraditório.

Nesse cenário, iniciaram-se as negociações do governo brasileiro com o Banco Mundial para o financiamento da implantação da contrarreforma do ensino médio no Brasil. O acordo entre o governo federal e o Banco Mundial foi assinado em 24 de maio de 2018, com vigência de 2018 a 2023, destinando o financiamento para programas e ações relacionados ao ensino médio. O ensino médio passou a fazer parte do rol de orientações do BM, inclusive como uma das prioridades a serem assumidas pelo Brasil.

A partir do recorte histórico da trajetória do ensino médio e educação profissional apresentada neste capítulo evidencia-se que a materialidade estrutural das relações de poder e a força paralisante da dominação gerada pela relação capital-trabalho sempre estiveram presentes nesse nível de ensino. Essa evidência pode ser observada, entre outros momentos e contextos históricos: na LDB nº 4.024/1961 que não apresentou as possibilidades de mudanças que se esperavam para o ensino de nível médio no Brasil, destacado por Anísio Teixeira (1962) como “meia vitória, mas vitória”; no perfil unificado e estruturado, conforme as necessidades do mercado de trabalho para atender a intensificação do processo de internacionalização da economia do país delineado a partir da triste fase histórica vivida a partir do golpe militar em 1964; perante a sede de enriquecimento, que levou a classe dominante brasileira à renovação do ensino de segundo grau, embasada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71 que, no contexto da década de 1970, não era determinada pela estrutura escolar, mas pela estrutura social, que distinguia o trabalhador intelectual do trabalhador operativo.

Sobre os anos de 1980, como bem ilustrou Frigotto (2006), o final dessa década foi uma época em que o campo da cultura e da educação ganharam prioridade e centralidade. Também Kuenzer (1988) lembra que, nos anos de 1980, o novo tipo de intelectual, exigido pela sociedade, precisava ser diretamente produtivo, com formação fundamentada em um novo equilíbrio entre a capacidade de atuar praticamente e desenvolver-se intelectualmente. Dessa forma, as questões relativas à politecnicidade acabaram “ganhando” espaço com crescente industrialização e o aumento da demanda de formação de pessoal delineando a “valorização” da educação profissional.

Para a década de 1990 destaca-se a democracia popular retomando radicalmente a tradição do liberalismo conservador. Foi nesse cenário que efetivou-se a lei nº 9.394/1996 então denominada “Nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação”. Neste contexto, o nível médio de ensino escolar apresentava-se como um dos temas ativos no campo das discussões, presentes em debates e conflitos teóricos. A reforma presente na política da educação nacional, materializava-se, também por meio de financiamento de programas governamentais que entre suas ações, estavam as orientações de intelectuais e organismos nacionais e internacionais que colocavam a educação como estratégia para competitividade e ascensão do país frente aos anseios da política neoliberal instaurada no Brasil. Porém, por outro lado, havia aqueles que, assim como Gramsci (2001), defendiam uma escola unitária na perspectiva de unificação do homem, buscando no ensino politécnico, a possibilidade de superação entre ensino geral e profissional e unificação das ciências.

O século XXI chegou trazendo em sua bagagem a legislação no campo educacional com muitas fragilidades. Era evidente a necessidade de construir uma base mais sólida para o ensino médio e educação profissional no país. Diante desse quadro, houve a aprovação do Decreto nº 5.154 em 23 de julho de 2004 e, com isso, retomou-se a tendência da formação integrada na direção da superação da dualidade entre educação geral e formação profissional.

De fato, a história impôs um terreno contraditório da dialética do velho e do novo, de luta contra a ideologia e a democracia burguesas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010), porém, mesmo no espaço restrito de democracia em um contexto marcado por inúmeras contradições, a educação para o ensino médio e para a educação profissional não pode ser negligenciado tanto pelas forças sociais quanto pelo governo. É fato que a educação brasileira é um vetor estratégico explorado como

ponto categórico no contexto das relações econômicas, políticas e culturais. Contudo, não se deixou e não se pode deixar de lado as lutas na defesa de uma educação mais completa para a formação humana dos estudantes jovens e adultos trabalhadores.

Nesse cenário, ocorreu a mobilização do governo brasileiro para a mudança no ensino médio. Descrita pelo MEC como “a mudança que o país não pode mais esperar”, iniciaram-se as ações que iriam “guiar” a implementação do “Novo” Ensino Médio brasileiro. Dessa forma, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, alterou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constituindo a mudança na estrutura do ensino médio. Chegou-se à proposta de reforma denominada pelas políticas educacionais de “Novo Ensino Médio”. O contexto e o desfecho dessa reforma serão analisados na sequência deste relatório de pesquisa.

3. “NOVO” ENSINO MÉDIO: A PROPOSTA DE MUDANÇA E O DESAFIO DA PACTUAÇÃO

Dizemos que nosso trabalho na esfera da educação faz parte da luta pela derrubada da burguesia. Declaramos publicamente que a educação divorciada da vida e da política é mentira e hipocrisia

(Lenin, 1918)

Como declarado por Lenin na epígrafe, não há, de forma alguma, questão relacionada à educação que possa ser desvinculada da vida e da política. Com essa reflexão, compreendendo a importância da educação escolar para a sociedade, o terceiro capítulo retrata, primeiramente, uma síntese do contexto vivenciado na sociedade brasileira durante a elaboração da Medida Provisória nº 746 de 2016 e da efetivação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que tratam da Reforma do ensino médio. Em seguida, apresenta-se os temas Educação Integral e Itinerários Formativos. Articula-se a dimensão teórica firmada em importantes intelectuais nacionais e internacionais para expor conceitos que o “Novo” Ensino Médio assume tanto pelo viés da dimensão política da educação como da estrutura econômico-social capitalista da sociedade atual.

Para atender a proposta, este capítulo configura-se em três seções: a primeira apresenta a gênese da Reforma do ensino médio brasileiro amparada, inicialmente, na Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, na efetivação da Lei nº 13.415/2017; a segunda seção discorre sobre a estratégia da Reforma do ensino médio brasileiro sob a ótica da Educação Integral e ampliação da carga horária; a última seção trata da incorporação dos Itinerários formativos como proposta de flexibilização do percurso formativo para os estudantes do “Novo” Ensino Médio.

3.1. O CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O setor educacional brasileiro é marcado por disputas de projetos e concepções distintas que traduzem visões e posturas político-pedagógicas permeadas por interesses diversos. Dourado (2016) aponta que as marcas das disputas de projetos com concepções acerca do papel do Estado e do planejamento

que balizam a historiografia brasileira traduzem as políticas educacionais sinalizadas pela polissemia e por interesses. Por vezes, esses interesses contraditórios acentuam-se pela ausência de um sistema nacional de educação institucionalizada, pela descontinuidade apresentada no campo das políticas e planejamento, pela não regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados.

O Relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação¹² evidencia a não universalização do acesso escolar dos jovens de 15 a 17 anos até 2016, como preconiza a Meta 3 do PNE. Desse modo, com 93% desses jovens frequentando a escola em 2019, o referido Relatório demonstra a exclusão de cerca de 680 mil jovens da escola e aponta que, nos últimos sete anos, houve uma melhora lenta do indicador de cobertura dessa população, sem redução expressiva das desigualdades regionais e sociais (INEP, 2020). Embora o discurso governamental propale o combate às desigualdades presentes no processo educacional no ensino médio e profissional, a construção da proposta apresenta uma grande interrogação em relação ao dimensionamento e aos evidentes paradoxos conceituais que podem gerar perplexidades infrutíferas, em lugar de alicerçar transformações construtivas (BUENO, 2020).

A implementação de políticas educacionais, contemplando as especificidades da educação para o ensino médio e educação profissional estabelecidas a partir de 2016, com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, despertou calorosas discussões, tendo, como fator principal, a certeza de que a proposta de alterações na organização curricular não daria conta de resolver, nem tão pouco de atenuar, os problemas do ensino médio brasileiro.

Em direção oposta ao que a Reforma indica, coloca-se a necessidade de defesa da formação comum a todos os jovens, pois foi uma conquista que a LDB de 1996 definiu o Ensino Médio como uma etapa da educação básica. E esta formação comum pressupõe uma educação inteira e um currículo do Ensino Médio rico, variado, garantindo o acesso à ciência, a cultura e aos desportos, fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea (ARAÚJO, 2019, p. 73).

¹² O Relatório de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) é produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que exerce a atribuição de publicar, a cada dois anos, estudos para aferir a evolução do cumprimento das metas estabelecidas no PNE (determinada na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). O Relatório compõe o conjunto de publicações específicas do monitoramento do Plano: PNE 2014-2024 (INEP, 2020).

Vale lembrar que a sanção presidencial realizada a partir da MP nº 746/2016 não era um plano novo, considerando que, desde 2013, já tramitava um Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013, que, sob a responsabilidade da Comissão Especial da Câmara, estava destinado a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio. O PL nº 6.840/2013 já apresentava uma proposta para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) com vistas a instituir a jornada em tempo integral e a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento, entre outras providências. É evidente que a Medida Provisória nº 746/2016 apresenta elementos contidos no Projeto de Lei nº 6.840/2013 para o segmento da educação brasileira de nível médio. De acordo com o exposto pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio¹³ (2014), a formulação do PL nº 6.840/2013 caracterizava um “ensino médio em migalhas”, reforçando a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as DCNEM lograram enfrentar e retomava o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico em uma organização que contrariava tanto a Constituição Federal quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que asseguram o desenvolvimento pleno do estudante e a formação comum como direito.

Mediado pela ANPEd, em 08 de abril de 2014, o Movimento Nacional teve a oportunidade de realizar uma primeira audiência com o Ministro da Educação do governo Dilma Rousseff. Na ocasião, o MEC manifestou-se solidário ao Movimento Nacional e, na audiência, explicitou suas preocupações com o Projeto de Lei nº 6.840/2013. Também, foi entregue ao Ministro da Educação uma Carta, na qual consta a defesa do ensino médio argumentando que a última etapa da educação básica deve ter o acesso assegurado a todos e todas, cidadãos e cidadãs brasileiros. Na referida Carta consta, em um dos trechos, que o ensino médio deve, necessariamente, oportunizar a capacidade de análise e de crítica, tendo a emancipação humana como princípio e finalidade; deve ainda priorizar uma formação

¹³ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014. O referido Movimento é composto por 10 entidades do campo educacional – ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) (ANPED, 2014).

humana integral, garantindo o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social, com base nos princípios ético-políticos que promovam a autonomia intelectual e moral.

A evidente descontinuidade das políticas públicas para o ensino médio apresentada no Projeto de Lei nº 6.840/2013, que já se caracterizava como um grande retrocesso para o ensino médio, apresentou-se, alguns anos depois, incorporada na Medida Provisória nº 746/2016, sancionada de forma autoritária em setembro de 2016 pelo presidente da República Michel Temer. Sobre a Medida Provisória, o Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio escreveu:

O Governo Federal anunciou hoje (22/09/2016), por meio de Medida Provisória, uma reforma no Ensino Médio Brasileiro. Consideramos ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, o que se institui como forma absolutamente antidemocrática de promover mudanças no campo da educação. O Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, o que, por si só, justifica a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, desde que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes (MANIFESTO DO MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio manifestou-se a favor de uma concepção de Ensino Médio como educação básica, como educação “de base” comum e de direito a todos e todas.

Em Nota Pública (ANPED, 2016), a ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, caracterizou a Medida Provisória do Ensino Médio como autoritária na forma e equivocada em conteúdo. A Nota destacou que a MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão à plena cidadania e trabalho, abrindo canais para a mercantilização da escola pública, evidenciando a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira de forma geral e contra a educação pública. A carta da ANPEd ressaltou também que o uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo e questionou:

A que interesses obscuros serve uma reforma feita de maneira autoritária e que atropela processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados? É possível encontrar na MP claros sinais de propostas de reformadores educacionais e defensores da

fragmentação do Ensino Médio e do estabelecimento de canais para parcerias público-privadas (ANPED, 2016).

A proposição na oferta de um ensino médio com currículo mais “flexível” mutila e sonega o ensino escolar para a maioria dos estudantes da educação básica de nível médio. A educação profissional assume responsabilidade como opção formativa e perde o espaço no campo da educação pública, abrindo possibilidade para ser encaminhada à iniciativa privada. A educação sistematizada das instituições escolares apresenta-se fragilizada, acuada frente as imposições e exigência dos sistemas educacionais organizados pelo poder público. Assim, concordando com Araújo (2019), a Reforma do Ensino Médio amplia o projeto peculiar de formação, encurtado e instrumental.

O Ensino Médio, por ser etapa de conclusão da Educação Básica, por ter uma legislação única que define finalidades e regras comuns para a sua organização e por ter diretrizes também únicas que disciplinem a sua organização curricular, deveria assegurar condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, como consta na LDB [...] Mas a realidade mostra-se diferente e revela uma grande diversidade de formas de oferta do Ensino Médio, com repercussões formativas diferentes para os públicos atendidos (ARAÚJO, 2019, p. 14).

Araújo (2019) levanta a hipótese de que essas formas de oferta do Ensino Médio, com repercussões formativas diferentes para os públicos atendidos, revelam não apenas diferenças em função das peculiaridades de seu público, mas hierarquizações que impõem formações desiguais, aos diferentes grupos sociais de brasileiros. As formações diferenciadas discriminam em termos de condições de acesso e permanência na escola.

As mudanças propostas para o ensino médio acenderam a mobilização em diversos espaços do território brasileiro. Cidadãos e cidadãs de diversas faixas etárias manifestaram-se em movimentos sociais caracterizados pela força e resistência à ideologia dominante. Porém, foram os Movimentos Estudantis secundaristas e universitários e as ocupações de escolas e universidades brasileiras que ganharam espaço, relevância e apoiadores diante do descontentamento frente à proposta da reforma e o desmantelamento do ensino médio proposto pela MP nº 746/2016. As manifestações visavam barrar projetos e medidas propostas no governo do então presidente Michel Temer. Gimenes (2016) escreveu:

Entramos na primavera de 2016 com novos ares de luta, em especial com a insurreição dos estudantes secundaristas em todo Brasil a frente do movimento contra a MP 746 que altera o Ensino Médio e a PEC do “Fim do Mundo” (agora, PEC 55/2016 que tramita no Senado) de um governo ilegítimo. Esse movimento se inicia com a ocupação de escolas no Paraná, mais especificamente na cidade de São José dos Pinhais, região metropolitana de Curitiba, e irradia-se por todo o país, com ocupações também em institutos federais e universidades. Nesse momento, são mais de 1.200 instituições de ensino ocupadas. O levante estudantil secundarista pode ser considerado o movimento social de maior expressão político-simbólica no Brasil de hoje (GIMENES, 2016).

Os Movimentos Estudantis foram realizados como forma de denunciar o ataque à democracia. Usando as palavras de David Harvey (2014), um influente marxista da atualidade, para refletir sobre o histórico Movimento Estudantil vivenciado em 2016, pode-se dizer que esse Movimento explícito que enfrentou o puro poder do dinheiro estava ocupado por outros, espalhando-se de cidade em cidade, em espaço público central, um parque ou uma praça, próximo dos quais se concentram muitas das alavancas do poder. Fazer esse lugar de espaço público converter-se em uma comunidade de iguais, um lugar de discussão aberta e debate sobre o que esse poder está fazendo é a melhor forma de combater seu alcance. Essa tática, conspicuamente presente nas lutas, mostra como o poder coletivo de corpos no espaço público continua sendo um efetivo de oposição, quando o acesso a todos os outros meios está bloqueado.

A falha imensurável do governo Temer foi fechar os caminhos que possibilitassem a promoção de criteriosa análise e discussão da situação real do ensino médio brasileiro com a sociedade civil. Essa ação antidemocrática inviabilizou ações que realmente pudessem resultar em mudanças eficazes para o ensino médio e reforçou o controle da escola pela classe dominante. Partindo da análise de Acássia Kuenzer (2017), por um lado, apresenta-se a posição dos setores privados, representados pelas instituições que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação e o Conselho de Secretários de Educação, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo que, tendo assegurada a base nacional comum, o estudante opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Por outro lado,

encontram-se as entidades e os intelectuais que, historicamente, buscam a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, defendendo a organização de um currículo que integre, de forma orgânica e consistente, as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho.

Em entrevista, Galdêncio Frigotto (2018), eminente educador da atualidade brasileira e latino-americana, caracterizou a Reforma do ensino médio como “um retrocesso do ponto de vista da expansão, e um retrocesso do ponto de vista da concepção do que seja a educação básica”. Ainda de acordo com o educador, a Reforma expressa um fracasso do ponto de vista social e um ganho aos oligopólios e, especialmente, à oligarquia do capital financeiro. O avanço para as várias formas de privatização no ensino médio é os meganegócios da privatária da educação com investimento de grandes grupos empresariais através de parcerias público-privadas.

Araújo (2019) analisa a característica classista da sociedade e da escola, afirmando que ambas encontram-se apoiadas no reconhecimento de que a dualidade estrutural própria da sociedade capitalista reproduz-se na forma de dualidade educacional. Neste sentido, fica evidente, primeiramente, que a dualidade educacional reforça a escola como aparelho de reprodução da ideologia dominante, sendo que “enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maioria dos Aparelhos ideológicos de Estado (na sua dispersão aparente) releva pelo contrário do domínio privado” (ALTHUSSER, 1970, p. 45). Em um segundo momento, conforme expõe Araújo (2019), destaca-se a dualidade educacional e a luta de classes permanentemente materializando-se no interior das escolas.

O conceito de dualidade educacional, na forma como é utilizada no Brasil para explicar a educação escolar e, em particular, o Ensino Médio, portanto, além de encontrar materialidade na realidade, o que justifica a sua vitalidade, revela um posicionamento teórico-político próprio de pesquisadores de orientação marxista que destacam o conteúdo político classista da educação escolar na sociedade capitalista. [...]. O uso desse conceito nem sempre foi acompanhado, na produção brasileira que trata do Ensino Médio, da consideração de que a sociedade capitalista moderna promoveu a diversificação escolar em função de suas necessidades de diferentes especialistas, produzindo hierarquizações no interior dessas redes (ARAÚJO, 2019, p. 22).

Ao considerar o sistema educacional brasileiro no contexto da sociedade capitalista, é evidente que o elevado grau de desigualdade reforça a característica “neoliberalizada” desse sistema que apresenta intervenção direta e cerrada do capital no ensino. Marx e Engels, na obra *Manifesto Comunista*, afirmam que “ser capitalista não significa apenas ocupar uma posição pessoal, mas antes de mais nada uma posição social na produção” (MARX; ENGELS, 2008, p. 34), o capital, enquanto produto e força social, é posto em movimento pela ação comum dos membros da sociedade. Para Harvey (2011), a classe capitalista procurará comandar o aparato estatal para que este atenda a seus interesses, facilitando ou subsidiando a mobilidade do capital para que ele possa deslocar-se para onde haja condições vantajosas de negócio. Mézáros (2011) expõe a ideia de que o capital em si não passa de um modo e um meio dinâmico de mediação reprodutiva, devorador e dominador articulado como um conjunto de estruturas e suas práticas sociais institucionalmente incrustadas e protegidas.

A força do capital resulta na “mercadorização” da escola pública. O “Novo” Ensino Médio carrega esse fardo na proposta da “reforma”. Como questiona e debate Christian Laval (2019), reforma para que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade? A proposta estereotipada sobre a reforma é um elemento imposto como objeto de um estranho culto à “inovação”, que se configura em uma das principais transformações que atingiram o campo da educação: a monopolização progressiva do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal. Neste sentido, as mudanças que conduzem à nova organização do ensino médio reforçam a lógica do viés neoliberal da escola. As políticas educacionais não renunciam ao dualismo educacional e acompanham a industrialização, a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país.

Certamente, não é uma tarefa fácil estabelecer acordo, realizar parceria, fazer pacto, “reproduzir” a reforma idealizada pelo MEC sob a premissa de que aos estados foi dada a liberdade para “decidir” como aplicar a reforma e “consagrar” o “novo” modelo de ensino médio. O desafio da pactuação na proposta do “Novo” Ensino Médio ultrapassa as questões relacionadas ao pedagógico e depara-se na base principal para colocar a proposta em prática: o orçamento. Considerando as imprecisões e confusões relacionadas às questões da descontinuidade nas reformas educacionais e as limitações materiais e políticas, é preciso considerar também o problema relativo à mentalidade pedagógica entendida como a unidade entre a forma e o conteúdo das

ideias educacionais. A mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade com a questão educacional. Dessa forma, numa sociedade determinada, dependendo das posições ocupadas pelas diferentes forças sociais, estruturam-se diferentes mentalidades pedagógicas (SAVIANI, 2008). A atual sociedade brasileira em sua formação econômica, social, política, educacional e cultural constitui-se de uma forma que se mantém o privilégio de minorias.

O que se espera do “Novo” Ensino Médio, etapa de conclusão da Educação Básica, é que se revista com condições adequadas para uma formação básica comum a todos os brasileiros, conforme exposto na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que define a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” como um dos princípios da Educação.

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP (realizado com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar) evidenciam que houve queda no número de matrículas no ensino médio de 2018 para 2020. Fica evidente também que a reprovação e a distorção idade-série aumentam no ensino médio em relação às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. O número de escolas que ofertam Ensino Médio é significativamente menor quando comparado com escolas que ofertam Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Número de matrículas do ensino médio por dependência administrativa segundo o ano – 2018-2020

Ano	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
2018	7.709.929	6.777.892	209.358	6.527.074	41.460	932.037
2019	7.465.891	6.531.498	224.113	6.266.820	40.565	934.393
2020	7.550.753	6.624.804	233.330	6.351.444	40.030	925.949

Fonte: Inep – com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Quadro 6 – Percentual de não aprovados (2019) e taxa de distorção idade-série (2020) por etapa de ensino, segundo a região

Região	Indicador e Etapa de ensino					
	% de Não Aprovados (2019)			Distorção Idade-Série (2020)		
	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio
Total	4,9%	10,1%	13,9%	9,7%	22,7%	26,2%
Norte	9,0%	12,9%	18,5%	16,5%	31,6%	38,7%

Nordeste	6,3%	12,8%	13,7%	13,1%	29,0%	32,3%
Sudeste	2,8%	7,4%	11,9%	6,2%	16,6%	20,2%
Sul	4,6%	11,1%	16,0%	7,5%	21,6%	23,7%
Centro-Oeste	4,0%	7,2%	14,8%	7,9%	18,2%	22,5%

Fonte: Inep – com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Quadro 7 – Número de matrículas da educação profissional por modalidade – 2018-2020

Ano	Modalidade: Ensino Médio					
	Total	Integrada	Prof. Conc.	Prof. Sub.	EJA	FIC
2018	1.03.230	584.564	354.346	894.862	35.145	34.313
2019	1.914.749	623.178	252.221	962.825	36.750	39.775
2020	1.936.094	688.689	236.320	236.320	39.921	34.617

Fonte: Inep – com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

Quadro 8 – Número de escolas, segundo a etapa de ensino – 2020

Etapa de Ensino	Dependência Administrativa					
	Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Educ. Infantil	113.985	80.873	22	820	80.031	33.112
EF-Anos Iniciais	108.080	84.361	25	10.397	73.939	23.719
EF -Anos Finais	61.608	47.474	39	18.666	28.769	14.134
Ensino Médio	28.933	20.500	599	19.718	183	8.433

Fonte: Inep – com base nos dados do Censo da Educação Básica e Censo Escolar.

As questões mais preocupantes em relação à educação brasileira continuam sendo apresentadas no ensino médio. A desigualdade na trajetória escolar atinge uma porção significativa dos estudantes das escolas públicas brasileiras. Segundo o Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE (2020), no campo da qualidade educacional, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) apresenta evolução ínfima e tendência à estagnação em relação aos IDEBs dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente. A grave situação do baixo nível de aprendizado e as grandes desigualdades são evidenciadas também pelos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que aponta o grande desafio do sistema educacional brasileiro para melhorar o processo educacional, combater as desigualdades e garantir a todos os estudantes seus direitos e objetivos de aprendizagem, o desenvolvimento de seus anos de estudo e uma progressão escolar regular.

A dívida histórica da educação nacional está marcada mais fortemente no ensino médio. A questão é: o que a proposta do “Novo” Ensino Médio tem para ofertar de forma que possa responder positivamente às defasagens e “pagar”, no mínimo, uma parte da dívida que tem com essa etapa da educação básica brasileira.

A política de financiamento para a implementação do “Novo” Ensino Médio teve acordo firmado com o Banco Mundial. O documento “Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento” (2011) afirma que o BM está empenhado em consolidar o progresso e ajudar todos os países a alcançarem a “Educação para Todos”. No referido documento, o BM apresentou uma “nova estratégia” para a área educacional com propostas de ações para a década entre 2011 e 2020. Para atingir seus objetivos, o Grupo BM firma-se em três pilares que são: “Investir antecipadamente. Investir de forma inteligente. Investir para todos”, garantindo a “todas as crianças e jovens o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 1).

A nova estratégia do Grupo BM procura alargar a “aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. Para atingir seus objetivos, o Grupo BM admite que se tornou “mais próximo dos países clientes graças à descentralização das suas operações” e que inovou também financeiramente reconhecendo o papel crescente do setor privado na educação (BANCO MUNDIAL, 2011).

Dentro dessa perspectiva, tendo o “fulcro dos investimentos na educação”, o Banco Mundial assume “parceria”, “apoiando” a implementação do “Novo” Ensino Médio. No site oficial do Governo Federal/MEC (em dois de julho de 2021) publicou-se que a Reforma do Ensino Médio conta com o apoio do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e 8813-BR¹⁴, firmado em 24 de maio de 2018, entre a República Federativa

¹⁴ Para mais informações sobre o Acordo de Empréstimo sugere-se o Documento da Controladoria Geral da União: RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO Projeto de Reforma do Ensino Médio – Acordo de Empréstimo nº 8812/BR e 8813/BR - Secretaria de Educação Básica - SEB Exercício 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Relat%C3%B3rio_Avalia%C3%A7%C3%A3o-903323.pdf. Acesso em: maio de 2022.

do Brasil e BIRD, no valor de U\$ 250 milhões, por meio do Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio.

O Ministério da Educação contratou consultoria de especialista em gestão socioambiental para assessorar na gestão dos riscos e impactos sociais e ambientais associados à execução do Programa de Apoio à Implementação do “Novo” Ensino Médio e do Programa de Fomento ao Ensino Médio em Tempo Integral.

Para garantir a implementação eficiente do Programa, o Acordo de Empréstimo (Projeto) firmado com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) é uma estratégia fundamental. [...] esse Projeto inclui uma série de ações de suporte ao Ministério da Educação e às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEE). O Acordo é estruturado por meio de dois Componentes. O Componente 1 é a implementação do instrumento de financiamento Programa por Resultados (Program for Results, PforR) que vincula desembolsos a resultados educacionais alinhados com os objetivos do Programa. [...] Em paralelo, o Componente 2 financia a contratação de um conjunto de assistências técnicas altamente especializadas que trarão suporte ao MEC e às SEE ao longo da implementação do Programa, abrangendo as principais frentes de trabalho, desde a comunicação até a realização de diagnósticos, suporte à elaboração de planos e desenvolvimento de modelos de currículos (MEC-TERMO DE REFERÊNCIA, 2020).

O Ministério da Educação admite que “não possui experiência anterior na realização de monitoramento de riscos socioambientais em suas políticas educacionais e avaliação de ações para mitigação desses riscos” (MEC-TERMO DE REFERÊNCIA, 2020). Para garantir a efetividade de todas as atividades e ações em conformidade com a Política de Salvaguardas do Banco Mundial, as quais estão previstas para implementação no “Novo” Ensino Médio, foram contratados Especialistas que, com suas experiências, pudessem preencher a lacuna técnica no Ministério, garantindo o cumprimento das atividades e ações através do Acordo de Empréstimo.

A implementação da Reforma do Ensino Médio tinha prazo até o ano de 2021 para estar em funcionamento nas escolas. Porém, a Reforma que iniciou no governo Temer e estendeu-se ao governo Bolsonaro chegou em 2021, em meio a pandemia provocada pelo novo Coronavírus (Covid-19), apresentando desafios ainda mais complexos para a implementação.

A Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021, instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do “Novo” Ensino Médio.

- I – No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II – No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III – No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV – No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V – No ano de 2024 – implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI – Nos anos de 2022 a 2024 – monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (ABMES, 2021).

Em 2020, a Reforma do ensino médio brasileiro foi lentamente materializando-se no âmbito do processo de mercantilização da educação e em meio à crise econômica, política e social evidentemente já existente, mas fortemente acentuada pela pandemia – Covid-19. Com a chegada da pandemia que se abateu mundialmente sobre a humanidade, apresentando efeitos catastróficos, decretou-se o isolamento social como uma das medidas principais de prevenção ao avanço da Covid-19. Com o necessário fechamento dos Sistemas de Educação, ocorrido em 2020, seguindo a decisão da política sanitária, o processo de implementação da Reforma do ensino médio e educação profissional apresentou dificuldades extras para os estados. Porém, mesmo que os avanços dessa implementação não demonstrassem grandes expectativas, por lei, a Reforma não pode parar.

3.2. A EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ESTRATÉGIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO COM AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA

A educação integral, na perspectiva emancipadora, deve acontecer em diferentes espaços da formação humana. Devido a sua importância, o tema “educação integral” está presente no debate público, sendo apreciado como possibilidade na garantia de uma educação pública de qualidade. De acordo com Moacir Gadotti, o termo “integral” é tema recorrente desde a antiguidade.

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a

educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (GADOTTI, 2009, p. 21).

Diante da tendência de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” e “formativa”, Gramsci (2001), em seus estudos, propôs uma escola única de cultura geral, humanista, formativa, que possibilitasse equilibrar de forma justa o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Nessa concepção, um ponto importante na organização da escola unitária é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, considerando a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos com os fins que a própria escola pretende alcançar. Neste sentido, Gramsci (2001) assinala a ideia de escola unitária organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva liberta das formas de disciplina hipócrita e mecânica. Na escola unitária, os estudos devem ser realizados coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo individual.

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Antonio Gramsci foi um grande influenciador de muitos educadores brasileiros que encontraram, em seus escritos, uma concepção pedagógica que suplantou as tradicionais visões pedagógicas didaticistas existentes no campo da educação no Brasil. Seus estudos fortaleceram a ideia de que toda relação pedagógica é política, e vice-versa. Neste sentido, entende-se que a escola constrói-se pela relação com a sociedade, com a economia e com a política. Deve, porém, prevalecer o ensino com experiência unitária que prepara os jovens para viver efetivamente na sociedade moderna.

Na proposta da escola unitária, a formação que se recebe durante o processo da dialética pedagógica leva o jovem a sair do senso comum, através do trabalho pedagógico unificado, direcionado a todos os integrantes da sociedade. Essa educação única deve integrar os estudantes em todas as questões da existência. A educação escolar é responsável pela conservação, tematização e disseminação de todo o conteúdo armazenado e articulado pela ideologia, tais como a ciência, a arte, a filosofia, a política e a ética. Neste sentido, independente da carga horária, a escola deve trabalhar visando à educação integral de todos os seus estudantes.

No Brasil, o tema educação integral começou a ser debatido com mais ênfase em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁵, na defesa da educação integral como um direito do cidadão, ficando a cargo do Estado garantir a concretização desse direito. Assim, expõe-se no Manifesto:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2010, p. 40).

A escola, defendida pelos educadores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (2010), era composta por uma educação essencialmente pública, uma escola única, com garantia de educação integral. A formação integral para a “nova geração” teria, essencialmente, suas raízes na concepção de uma nova escola que teria, na base de todos seus trabalhos, a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades dos estudantes.

Na década de 1950, os debates sobre a educação integral no Brasil ganharam força nos ideais democráticos de Anísio Teixeira, em uma de suas idealizações

¹⁵ O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, datado de 1932, consolidava a visão de um segmento de intelectuais que vislumbravam a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Ao Manifesto atrelam-se importantes intelectuais/educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. Este importante documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação da educação brasileira. Para ampliar o conhecimento sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, sugere a seguinte referência: Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores) ISBN 978-85-7019-516-6.

denominadas de Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, Bahia. Inaugurado em 1950, o CECR representou um conjunto escolar de arrojada concepção pedagógica incumbido de preparar a criança para a vida moderna e para uma sociedade em mudança. Do projeto de construção do Centro, constava uma Escola-parque, com sete pavilhões, destinados às chamadas práticas educativas, em que os alunos completavam sua educação, em horário diverso, de maneira a oferecer lhes dia completo de permanência em ambiente educativo. Com esse propósito, os benefícios da educação integral, em seu processo educativo, estavam em considerar o educando na inteireza da sua individualidade, desenvolvendo-lhe todos os aspectos da personalidade e procurando afirmar os valores maiores da pessoa humana, como a liberdade com responsabilidade, o pensamento crítico, o senso das artes, a disposição da convivência solidária, o espírito aberto a novas ideias e a capacidade de trabalhar produtivamente (ÉBOLI, 1969).

Em seu discurso, na inauguração do CECR, Anísio Teixeira (1950) afirmou a possibilidade de restaurar a educação primária cuja estrutura havia se perdido nas “idas e vindas da evolução nacional”. Ressaltou, ademais, que o Centro Popular de Educação foi construído perante o desejo de firmar os cinco anos de curso com um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, estava no ideal educar, formar hábitos, formar atitudes, cultivar aspirações. O que se almejava era preparar realmente a criança para tão difícil civilização técnica e industrial e, ainda mais difícil e complexa, por estar em mutação permanente. Esperava-se ainda que a escola priorizasse a saúde e o alimento à criança.

De acordo com Teixeira (1959), a construção do Centro Popular de Educação resultou do problema da chamada infância abandonada. Porém, o professor Anísio Teixeira salientou o fato de que quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Segundo ele, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade, não as tinham, pois elas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. Dessa forma, as crianças brasileiras estariam abandonadas em metade do dia. Nesse contexto, para remediar a situação, Anísio Teixeira destacou a escola de tempo integral.

A proposta idealizada por Anysio Teixeira na Bahia na década de 1950 era proporcionar às crianças e jovens uma educação integral, incluindo alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania. Posteriormente, nos anos 1960, ele idealizou o Centro de Educação Elementar (CEE) em Brasília-DF, que, com uma jornada de oito horas diárias, ofertava educação intelectual e sistemática. À época, a proposta de educação Integral, com base escolanovista, voltava-se para as camadas populares, em que se registrava a preocupação tanto com a quantidade, quanto com a qualidade em uma proposta de escola pública que se constituísse não apenas como local de instrução, mas com ênfase à formação integral.

Partindo das ideias de Éboli (1971), a visão de escola integral estava diretamente ligada à escola pública, uma escola ativa para todos, sendo, necessariamente, o espaço onde o estudante tivesse à sua disposição todos os meios e instrumentos de conhecimento, desfrutando de condições propícias para empregá-los através de atividades enriquecedoras, tendo possibilidade de descobrir as suas virtualidades, adentrando no conhecimento da natureza e da humanidade que o rodeiam e influenciam-no.

Nos anos 1980, Darcy Ribeiro, Secretário da Educação no Rio de Janeiro, idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Essas instituições eram caracterizadas como projetos arrojados que proporcionavam educação integral. Moacir Gadotti (2009) descreve os CIEPs como complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação. Ao invés de provas, os alunos eram avaliados por objetivos. Os objetivos não alcançados pelos alunos num ano continuavam sendo trabalhados pelo professor no ano seguinte. Influenciado pela Escola Nova, Darcy Ribeiro procurava renovar a educação, opondo-se aos métodos tradicionais. Nesse propósito, a escola era percebida como espaço social privilegiado para a formação do cidadão. Na concepção de Darcy Ribeiro, no processo de aprendizagem, a educação integral alia-se ao horário integral, resultando na socialização e na formação cultural que são partes essenciais do processo de aprendizagem.

Nos anos 1990, o governo Fernando Collor tentou retomar o projeto de educação Darci Ribeiro e, com o apoio direto de Leonel Brizola, criou os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs). Com um projeto apresentando caráter mais assistencial, os CIACs não eram apenas escolas, mas centros de atenção

integral à criança, em que, no mesmo espaço, englobava-se educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário.

Assim como nos CIEPs, nos CIACs, também o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral para garantir melhor desempenho, por meio de diversas atividades assistidas (GADOTTI, 2009). Com a saída de Collor do governo, os CIACs passaram a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Tanto os CIEPs quanto os CIACs e os CAICs foram projetos que procuravam introduzir um novo conceito de educação escolar no Brasil. Seja para atender crianças provenientes de famílias de baixa renda em situação de exclusão social numa clara confusão entre o papel da escola e as políticas sociais, seja para cumprir a sua função de ensinar, as inúmeras ações e experiências realizadas ao longo dos anos para implementar o ensino em tempo integral problematizaram a possibilidade de construção de um currículo que viesse a garantir a formação humana integral. Concordando com Guará (2009), sem educação, não é possível inclusão sustentada. Educação integral com inclusão social supõe pensá-la articulada com as demais políticas sociais, rompendo a velha ordem que fragmenta saberes e necessidades.

Atualmente, um dos importantes desafios do sistema de ensino é ampliar os espaços de formação para além da escola, buscando uma educação que construa caminhos para um novo momento histórico de integração, cada vez maior de conhecimentos e competências. Para Guará (2009), as ações voltadas para a melhoria da educação contemporânea, seja na perspectiva quantitativa (atendimento a todos), seja na aposta qualitativa (todas as dimensões da vida), necessitam ser articuladas.

A educação integral está intimamente ligada a uma concepção de homem como ser multidimensional, incorporado aos aspectos biológico, social, cognitivo, afetivo, moral, que, de acordo com Guará (2006), respondam a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do seu contexto de vivência cujas relações são construídas na direção do aperfeiçoamento humano.

A concepção de educação integral que associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades

cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Historicamente, a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular são uma proposta que vem sendo lançada ao ensino público como forma de responder as mazelas existentes no setor da educação pública em todo o Brasil. A proposta de educação em tempo integral atende às reivindicações e pressões populares. Porém, a escola pública em tempo integral não pode ser tomada como ações paliativas com o propósito de sanar deficiências profundas nas áreas da educação e da promoção social. Não pode ser vista como alternativa para superar o fracasso escolar, fruto da evasão e repetência.

Os altos custos da escola de tempo integral têm impedido sua generalização para além da parcela muito pequena da população, mas, também porque, historicamente, os projetos e empreendimento da escola pública de tempo integral tem caminhado não no sentido de universalização da escola em sua dimensão mais caracteristicamente instrutora, senão que tais iniciativas tem se constituído mais propriamente em tentativa de minimização dessa dimensão (PARO; FERRETI; VIANA; SOUZA, 1988, p. 198).

Na atualidade, diferentes questões relacionadas à educação integral têm alcançado maior visibilidade no ensino público. A ideia de formação integral e educação em tempo integral encontra-se em projetos de educação fundamentados em princípios éticos e humanistas. O que se evidencia é que diversos sentidos apresentam-se e articulam-se em torno do conceito de Educação Integral. A educação integral e a educação em (ou de) tempo integral expressam suas diferenciações e interligam-se na proporção em que se busca uma unidade que contribua para a educação plena. A educação (AZEVEDO, 2010), em seu “caráter biológico”, deve reconhecer a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde permitam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (AZEVEDO, 2010, p. 44).

A educação, porém, “não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas” (AZEVEDO, 2010, p. 61). Neste sentido, educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências (GADOTTI, 2009). Por isso, é preciso pensar na educação integral na perspectiva da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas que possibilite repensar o modo de funcionamento das instituições educativas para responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.

O ensino escolar em tempo integral, enquanto proposta curricular, representado no Programa Mais Educação, foi criado como estratégia do Ministério da Educação como uma proposta que tem, entre os seus objetivos, a articulação de políticas públicas que possibilitem que a Educação Integral torne-se uma experiência inovadora e sustentável, mediante a realização de atividades no contraturno escolar.

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), executada pela Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, no âmbito da Coordenação-Geral de Ensino Médio (DPD/COGEM), foi pensada como forma de atender o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024): “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”. Para concretizar esse propósito, foram transferidos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) aos estados e ao Distrito Federal destinados às despesas para a implantação do Programa nas escolas de ensino médio selecionadas no plano de implementação que cada Secretaria Estadual de Educação (SEE) apresentou à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC).

Conforme exposto na Resolução Nº 7, de 3 de novembro de 2016 (ANEXO II)¹⁶, para receber os recursos financeiros do Programa de apoio à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as SEE necessitavam realizar a adesão ao Programa junto à SEB/MEC, por meio de um Termo de Compromisso sem

¹⁶ Resolução nº 7, de 3 de Novembro de 2016: Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral - Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74101-manual-de-execucao-financeira-do-programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi-fnde-pdf/file>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

necessidade de convênio, acordo, contrato ou instrumento semelhante. Para o Ministério da Educação, esse repasse de recursos financeiros é uma forma de apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral.

De acordo com o Censo Escolar¹⁷, foram registradas 7,55 milhões de matrículas no ensino médio em 2020, sendo 83,3% dos alunos do ensino médio que realizaram seus estudos no turno diurno e 16,7% (1,3 milhão) de alunos que realizaram os estudos no período noturno. Uma grande parcela dos estudantes que frequenta o ensino médio brasileiro é formada por trabalhadores. Embora os dados apontem para uma evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino médio por rede de ensino, a oferta de educação em tempo integral fica restrita à parcela de estudantes que tem oportunidade e condições financeiras para ampliar seu tempo de estudo na escola. Os dados também apontam que dos 6,3 milhões de alunos que frequentaram o ensino médio em 2020, 84,1% do total de matrículas pertence a rede estadual.

Embora as propostas de educação em tempo integral sejam apresentadas à sociedade como uma forma de contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo, pautada pela noção de formação emancipadora, é inegável o viés neoliberal que se apresenta na lógica geral do consumerismo escolar, ligada às transformações econômicas e culturais que atingem as sociedades de mercado. Como ressalta Christian Laval em sua obra *A Escola não é uma Empresa* (2019), o mercado de ensino é, na prática, uma máquina de discriminar os filhos das classes populares, em que a desigualdade é resultado das condições desiguais de escolha da escola. Conforme o tamanho dos recursos econômicos e culturais, a possibilidade, a capacidade que se pode chamar de estratégia, é desigualmente distribuída na população.

Ao contrário do que se diz a ideologia do mercado, não há nem formação homogênea das preferências nem igualdade dos recursos necessários para fazer escolhas racionais conforme o grupo social. Essa fabricação das escolhas é socialmente determinada (LAVAL, 2019, p. 180).

De fato, o objetivo precípua da educação é o desenvolvimento integral do ser humano. Porém, é fato também que o sistema de ensino está sempre sendo

¹⁷ Para mais informações, consultar INEP (2021).

remodelado para atender a sociedade capitalista. Nesse contexto, o termo “integral” assume uma dupla personalidade. Não se trata apenas da diferenciação entre educação integral e educação em tempo integral. Como afirma Gadotti (2009), os objetivos da escola de tempo integral não devem ser específicos desse tipo de escola, mas devem ser objetivos de toda escola, visto que toda escola deve almejar uma educação integral.

A dupla personalidade do termo integral pode estar na fatídica questão do tratamento da educação em tempo integral como solução assistencialista e atividade mercantil que desconsidera a especificidade da educação escolar. A possibilidade de aumentar o tempo de permanência do estudante no ambiente escolar é, muitas vezes, encarado erroneamente na perspectiva de missões sociais e assistenciais, ou seja, uma forma de permitir que pais e mães que trabalham durante o dia tenham a escola como um local seguro para “deixar” seus filhos. Outro ponto mal interpretado é ver, no aumento do tempo escolar apenas, a possibilidade de sanar as fragilidades, ou condições precárias e de riscos em que muitas crianças e jovens vivem.

A Reforma que conduz ao “Novo” Ensino Médio apresenta a flexibilização curricular e a ampliação das escolas com jornada de tempo integral como forma de possibilitar a melhoria da qualidade da educação. Embora a oferta de educação em tempo integral no “Novo” Ensino Médio apresente-se como um importante caminho para a renovação do ensino escolar, a extensão da jornada diária de permanência na escola é um privilégio para poucos. Esse modelo curricular, descolado da realidade social brasileira não cabe no projeto de vida de uma considerável parcela de estudantes do ensino médio. A educação em tempo Integral apresenta-se como “possibilidade para todos” e, na verdade, consagra-se a uma categoria específica, ou seja, há um público exclusivo de estudantes que pode se beneficiar das vantagens que a educação em tempo integral pode proporcionar.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e tem um papel fundamental na formação dos (as) jovens que no futuro serão os (as) construtores (as)/ dirigentes do país. A finalidade dessa etapa do ensino, assim como as demais, deve ser a formação integral dos/as estudantes, o que inclui a formação geral, a formação para o trabalho e a formação corporal. Deve desenvolver a formação integral do ser social, abrangendo a moral, a ética, a estética, a educação física, a criação intelectual, artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo (ANDES, 2017, p. 8-9).

O jovem “protagonista” do ensino médio, que é também trabalhador, sente-se acuado diante da necessidade de trabalhar para garantir sua sobrevivência e a necessidade de dar continuidade nos estudos na perspectiva de melhorar a qualidade de vida, a partir das oportunidades que o estudo pode proporcionar.

Através dos estudos de Marx (2005), pode-se compreender que o estudante operário vê-se obrigado a vender seu trabalho. Mesmo diante da afirmativa de que “O trabalho é vida e se a vida não for todos os dias permutada por alimento depressa sofre danos e morre” (MARX, 2005, p. 78), o homem não deve admitir-se a escravidão, nem tão pouco o trabalho deve ser para o jovem estudante trabalhador uma forma de “mercadoria da mais miserável espécie”. Diante de um sistema econômico que reduz o valor do trabalho, entre a guerra da indústria e o jogo do comércio, a alternativa, muitas vezes, é única para uma considerável parcela de jovens estudantes do ensino médio: realizar os estudos no período noturno para dedicar-se ao trabalho em tempo integral.

A guerra da indústria demanda grandes exércitos para a produção de resultados, “os soldados deste exército suportam as cargas que sobre eles são postas, não por devoção ou por dever, mas apenas para escapar ao duro destino da fome” (MARX, 2005, p. 79). Neste sentido, a educação em tempo integral distancia-se do estudante trabalhador. Afinal, frequentar uma escola em tempo integral pode ser um luxo, um privilégio. Fica explícito que a proposta política voltada para a educação em tempo integral está atrelada ao desafio de um ensino público que atenda com equidade os diferentes padrões de qualidade educacional.

Ao alterar a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.415/2017 decretou a ampliação da carga horária mínima, devendo esta chegar a mil e quatrocentas horas. Conforme exposto no Artigo 24 da lei nº 13.415/2017: “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Dessa forma, conforme expresso no Artigo 4º inciso VI, da referida lei, abre-se espaço para que o estudante complemente sua carga horária com “cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias”.

O “Novo” Ensino Médio deve, obrigatoriamente, atender às necessidades dos estudantes que vivem do trabalho. Considerando as ideias de Kuenzer (2005), é necessária uma proposta político-pedagógica, observando os princípios da

universalização da educação como direito, contemplando metas realistas, tendo em vista as demandas de educação do jovem da sociedade brasileira em face da realidade da vida social e produtiva. Ademais, é preciso que essas metas possam ser executadas, assegurando a unitariedade da educação, partindo do pressuposto que todos os estudantes, independente da sua origem de classe, têm os mesmos direitos de acesso ao conhecimento na perspectiva da cidadania com participação na produção, no consumo, na cultura e na política.

De acordo com Araújo (2019), a “nova” lei que determinou a mudança no ensino médio apresenta uma “Política Nacional de Educação em Tempo Integral”, tal como na história grega do cavalo de Troia, apresentando-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz, em seu âmago, a fragmentação da formação dos jovens em itinerários formativos, a redução da educação básica e a diminuição das metas do PNE – Plano Nacional de Educação quanto ao atendimento das escolas de tempo integral.

A Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em conformidade com a Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conforme estabelecido na Portaria nº 727/2017, o apoio à ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal, com duração de dez anos, a partir da adesão, ocorrerá por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação.

Pode-se, assim, sintetizar, que o material oficial de apresentação da Política da Reforma prevê o atendimento de alunos de Ensino Médio em escolas de tempo integral, com investimento de mais de R\$ 1,5 bilhão no modelo de escolas de tempo integral proposto pelo MEC e previsão de mais R\$ 910 milhões anuais, a partir de 2020. Araújo (2019) atenta para o fato de que essas metas são extremamente tímidas, considerando o universo de alunos matriculados no ensino médio no Brasil (aproximadamente 8 milhões), mais ainda se for considerada a população de 15 a 17 anos (aproximadamente 10 milhões).

A educação integral, nessa legislação, é apenas uma dissimulação, uma desculpa para que se introduza aquilo que se coloca como fundamental, ou seja, a redução da educação básica, a desprofissionalização docente e a subordinação do Ensino Médio às demandas específicas do mercado (ARAÚJO, 2019, p. 59).

Para Ferretti (2018), a oferta da escola de tempo integral é uma proposta cautelosa devido à ocorrência de problemas concretos, como, por exemplo, as condições existentes nas redes públicas de ensino brasileiro, do ponto de vista tanto da infraestrutura das escolas quanto das condições de trabalho e da carreira dos docentes. O citado autor alerta também para o fato que, na desigual sociedade brasileira, muitos jovens que constituem o ensino médio precisam entrar para o mercado de trabalho, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares, por isso, deslocam-se, em parte para o ensino noturno ou abandonam os estudos. Neste sentido, as escolas de tempo integral contribuem para aprofundar as desigualdades. Diante do exposto, concordando com Ferretti (2018), a Lei 13.415 não aponta na direção da mudança social, quando o que oferece é um processo de semiformação de caráter pragmático que encontra eco e pode manifestar-se abertamente sob a forma de política pública.

Ao alertar sobre a concretização do dualismo perverso que há na escola pública que estabelece a “escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres”, Libâneo (2012) tece suas considerações, apontando para o fato de que, na escola, focada no acolhimento social a aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento. A desvalorização do ensino acontece quando a preocupação não ultrapassa o campo do atendimento às necessidades mínimas de aprendizagem. Se a escola assume essa condição de espaço assistencial e acolhedor em sua função principal, corre o risco de “transforma-se em uma caricatura de inclusão social”, ocorrendo “uma inversão das funções da escola, onde o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Parafrazeando Dewey (1979), compete à escola assumir a função fortalecedora e integradora contrabalançando os vários elementos do ambiente social, tendo em vista dar a cada indivíduo oportunidade para fugir às limitações do grupo social em que nasceu, entrando em contato vital com um ambiente mais amplo. “A escola tem igualmente a função de coordenar, na vida mental de cada indivíduo, as diversas influências dos vários meios sociais em que ele vive” (DEWEY, 1979, p. 23).

A ampliação do tempo de estudo não garante educação integral. Conforme Guará (2006), de forma isolada, nenhuma norma legal, concepção ou área da política

social dá conta do atendimento pretendido pelas propostas de educação integral. Por isso, é preciso pensar na educação integral na perspectiva da necessidade de uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas que possibilite repensar o modo de funcionamento das instituições educativas para responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Em entrevista, Frigotto (2019) declara:

Então, a escola de tempo integral no Brasil não é uma escola íntegra ou integral, porque na verdade isso é uma estratégia míope, de segurar esse jovem na escola porque na rua ele pode ser incômodo. A escola de tempo integral tem que ter uma base material, que começa pelo prédio, pela sala, pelo laboratório, pelo tipo de serviço de educação que você oferece. Nas escolas privadas, você paga tudo, tem tudo isso. As ocupações das escolas no Paraná, no Rio de Janeiro e em São Paulo mostraram isso. Os jovens diziam: “Queremos ficar na escola, mas queremos bebedouro, banheiro, professor.” Se você olha nos institutos federais, e eu vou nos institutos federais, a garotada ama ficar lá dentro. Tem competição de esporte, tem coral, tem teatro, e quem mais ama é quem vem exatamente, é esses que mais precisam da profissionalização. É uma escola que de fato promove cidadãos no seu duplo sentido. Cidadãos para interpretar minimamente a sociedade e prepará-los para o mundo do trabalho, porque o mercado de trabalho é cada vez menor (FRIGOTTO, 2019).

Brandão (2009) argumenta sobre o fato de a educação escolar ter sido considerada importante instrumento de correção dos problemas sociais, colocando a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centrada na possibilidade de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares.

Essa legitimidade não me parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escola. [...]. Para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que ela seja um recurso destinado aos estudantes: é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral, obviamente com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição (BRANDÃO, 2009, p. 105).

Neste sentido, “a escola unitária deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica” (GRAMSCI, 2001, p. 38). Assim como sustentou Gramsci

(2001), uma escola criadora, ativa, em que a última fase seja concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias.

3.3.O “NOVO” ENSINO MÉDIO: A PROPOSTA DE ITINERÁRIOS E A FLEXIBILIZAÇÃO DO PERCURSO FORMATIVO

Com a publicação da Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017, foram definidas e aprovadas as políticas educacionais que resultaram na Reforma do Ensino Médio no Brasil. Nesse contexto, a LDB, Lei nº 9.394/96, que expressa a educação escolar, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, sofreu alterações para adequar-se ao desenho do “Novo” Ensino Médio brasileiro. Em um contexto de reforma, a publicação da Resolução n. 03, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio, ademais, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para esse segmento de ensino escolar, através da Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018.

No bojo da Reforma, as principais mudanças estão alinhadas ao aumento da carga horária e organização curricular. Os IF apresentam-se como parte flexível do currículo e como principal estratégia para promover o “protagonismo juvenil” e atender a finalidade da educação no desenvolvimento pleno do educando, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho (LDB, Art. 1º e 2º).

A BNCC do Ensino Médio organiza-se centrada no desenvolvimento de competências orientadas pelo princípio da educação integral. Portanto, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente tanto as aprendizagens essenciais definidas nessa BNCC, quanto aquelas relativas aos diferentes Itinerários Formativos. O conceito de competência, adotado pela BNCC, é definido 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, 2018, p. 8). Dessa maneira, as competências gerais da Educação Básica apresentadas na BNCC inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático, articulando-se na construção de conhecimentos, no

desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB.

A flexibilização curricular no ensino médio é parte de um quadro de aprendizagem flexível. De acordo com Acácia Z. Kuenzer (2017), a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio, assim, tal como propõe a Lei nº 13.415/2017, respeito a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas.

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (KUENZER, 2017, p. 337).

À escola cabe o papel de auxiliar os estudantes a aprender a reconhecer-se como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida.

Conforme exposto por Kuenzer (2010), a educação supera os limites do ensino escolar por acontecer no interior das relações sociais e produtivas. Ao incorporar todas as modalidades de educação na concepção de educação básica, assegura-se a sua organicidade, estabelecendo a integração e totalidade. Está na educação básica, a condição para o exercício de cidadania, a integração entre as etapas e modalidades de ensino escolar e as demais ações educativas que ocorrem no conjunto das práticas sociais e asseguram a mediação da educação, do conhecimento, do trabalho e da cultura.

Especificamente no que se refere ao ensino médio, consolida-se a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho, fortalecendo ainda mais a dualidade que se reproduz no sistema capitalista da produção da existência. Nessa dinâmica, a educação no ensino médio apresenta-se organizada de maneira que possa corresponder aos diferentes interesses e antagonismos de classes de um sistema escolar hierarquizado e desigualitário (LAVAL, 2019).

Para o cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, exigiu-se a formulação e implantação de políticas públicas que possibilitassem estabelecer uma estrutura curricular flexível, favorecendo a elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro (PNE, 2014). Neste sentido, as pretensas finalidades da Reforma proposta através da Lei nº 13.415/2017 apresentam, entre as mudanças, a organização curricular que deixa de ter uma diretriz única e passa a ser representada por uma Base de referência comum, obrigatória para todas as escolas de educação básica, e por Itinerários Formativos, que, destacados como uma “tática inovadora”, podem ser organizados por meio de diferentes arranjos curriculares.

Embora a proposta de “produzir Itinerários Formativos” apresente-se como uma ideia inovadora na proposta do “Novo” Ensino Médio, essa forma de diretriz não é uma novidade para o sistema educacional brasileiro. Como foi apresentado no Capítulo dois desta pesquisa, o Decreto nº 5.154/2004 defendia uma educação básica com um tratamento unitário, vinculando a educação à prática social e o trabalho como princípio educativo de formação humana em sua totalidade. Neste sentido, o Decreto nº 5.154/2004 apresentou a proposta de Itinerários Formativos como parte integrante da formação dos estudantes da educação profissional, decretando, em seu artigo terceiro, a oferta de Itinerários Formativos como parte da formação da capacitação e do aperfeiçoamento que desenvolvesse, no aluno, as aptidões para a vida produtiva e social.

A qualificação e requalificação, seja na forma de cursos ou de módulos, deveriam ser organizados de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes ao setor da economia e promover, simultaneamente, a elevação da escolaridade dos trabalhadores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 39).

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010), a educação profissional, em todos os seus níveis, deve estar integrada à educação básica de forma a complementá-la e não a substituir. A proposta do Decreto nº 5.154/2004 era para que os cursos e etapas fossem organizados em IF, visando superar a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional e, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. Diante do exposto, compreende-se que os Itinerários

foram e continuam sendo um recurso defendido e usado através das políticas educacionais na construção de um projeto de educação que assegure a flexibilização no percurso formativo.

Sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas (KUENZER, 2017), por um lado, tem-se a posição dos setores privados, que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, defendendo a flexibilização dos percursos formativos, de modo que, assegurada a base nacional comum, o aluno opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida. Por outro lado, “encontram-se as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (KUENZER, 2017, p. 333).

Neste sentido, a educação deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, significa considerar o estudante como sujeito de aprendizagem, promovendo uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. A jornada escolar deve priorizar aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, bem como com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2018). Sobre esse ponto, o pensamento de Gramsci (2001, p. 36) destaca, ao referir-se à escola unitária, que um ponto importante, no estudo da organização prática da escola, “é o que diz respeito ao currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e com o desenvolvimento intelectual moral dos alunos e com os fins que a própria escola pretende alcançar”.

Mas esta transformação da atividade escolar requer uma enorme ampliação da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada (GRAMSCI, 2001, p. 36-37).

Contudo, a implementação dos Itinerários Formativos propostos para o “Novo” Ensino médio esbarra em vários desafios. Entre eles, cita-se a falta de estrutura e recursos na maioria das escolas; o desafio de programar as mudanças e adaptações

em meio aos danos causados pela pandemia (Covid-19) à rotina educacional. Outro ponto a considerar é a organização curricular determinada pela Lei nº 13.415/2017, que, de acordo com Acácia Kuenzer (2017, p. 333), apresenta controvérsia na proposta, “uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos”.

Essa reestruturação produtiva, combinada com a ideologia neoliberal, que faz parte da política educativa para a última etapa da educação obrigatória brasileira, é uma proposta que, na prática, reduz o ensino médio ao tornar apenas 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Base Nacional Curricular Comum e induz os jovens a uma falsa ideia de autonomia, considerando que os Itinerários serão ofertados conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, não o sendo por escolha dos estudantes (ARAÚJO, 2019). O Artigo 36 da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases expressa:

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 (BRASIL, 1996).

Embora a proposta da BNCC (BRASIL, 2018) sustente que o Ensino Médio atenderá às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania, através da construção de aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e com os desafios da sociedade contemporânea, na prática (Lei nº 13.415/2017), as disciplinas obrigatórias são apenas Português e Matemática nas três séries do Ensino Médio e a Língua Inglesa (para a qual não há uma definição de tempo). Dessa forma, o que se tem, de concreto, não é uma ampliação, mas uma redução no ensino da educação básica. Os arranjos curriculares que se constituem no mecanismo de hierarquização escolar dependerão da disponibilidade e possibilidade de oferta por parte das escolas.

Na atual condição proposta para o “Novo” Ensino Médio, os estudantes acabam sendo reféns de fatores que não dependem de suas reais escolhas, visto que as opções para a organização dos arranjos curriculares, Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional, serão organizadas

de acordo com a realidade das escolas. Mesmo conhecendo o perfil dos seus estudantes, suas preferências e projetos de vida, as escolas dependem de políticas públicas para o seu funcionamento e, sendo assim, podem não ter as condições necessárias para atender os anseios dos “protagonistas” do ensino médio.

Com a implementação do total de três mil horas de aulas, mil e duzentas horas destinam-se à oferta de Itinerários Formativos. A proposta quer passar uma impressão “inovadora” de ensino escolar, em que ao estudante é dado o “poder de escolha” da área de conhecimento ou da formação técnica que deseja aprofundar seus estudos. Mendonça Filho, que, na ocasião da Reforma do Ensino Médio, era Ministro da Educação, justifica que essa mudança permitirá aos estudantes optarem pelas áreas do conhecimento e Itinerários Formativos que estejam de acordo com suas vocações. Porém, com a aprovação da Lei nº 13.415/17, o Congresso Brasileiro expõe uma série de medidas, que, de acordo com Araújo (2019), visam subordinar a educação e, em particular, o ensino médio às demandas dos setores produtivos. Como efeito, aprofundam-se as desigualdades, produzindo ainda maior hierarquização escolar numa sociedade marcada pela hegemonia social, pela relação de força, em que a dualidade estrutural da sociedade capitalista reproduz-se na forma de dualidade educacional.

O monitoramento do PNE é realizado no sentido de dar transparência aos dados da Educação brasileira, seguindo uma agenda norteadora das políticas educacionais. Conforme exposto no Relatório do Terceiro Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação no ano de 2020, o Brasil ainda não havia alcançado uma articulação robusta em torno de um regime de colaboração entre União, estados e respectivos municípios, que conduza a esforços compartilhados para assegurar o acesso, a permanência, de forma integral e universal, e a efetividade dos sistemas educacionais. Tratando-se das políticas públicas para o ensino médio, as ações dos poderes públicos dessas diferentes esferas federativas agravam-se ainda mais, evidenciando diversas fragilidades no momento de implementação do “Novo” Ensino Médio.

O artigo 36 da lei 13.415/2017 definiu e listou os itinerários, propondo que estes sejam ofertados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Isso significa que, apesar de defender a liberdade de escolha dos jovens, a legislação não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários. A Lei destaca ainda que, havendo vaga na instituição de ensino, o estudante tem a opção

de cursar mais de um itinerário formativo. Neste sentido, é importante considerar que “a oferta de quantos e quais Itinerários Formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento” (KUENZER, 2017, p. 335).

A partir da reforma do ensino médio, pactuada em 2017, a Educação Profissional (EP) deixou de ser uma formação separada e tornou-se um componente opcional do Ensino Médio. A Lei 13.415/2017 estabeleceu, em seu Artigo 4º, que a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considera a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, abrindo possibilidades de se estabelecer parcerias com outras instituições ou firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento. Inclusive, neste sentido, abriu possibilidade para que a comprovação possa ser através de demonstração prática ou mesmo experiência de trabalho supervisionado ou adquirida fora do ambiente escolar. Normalmente, a aprendizagem no local de trabalho não faz parte dos programas de EP no Brasil, porém o documento Educação no Brasil – Uma Perspectiva Internacional¹⁸ justifica:

Internacionalmente, muitos países desenvolveram modelos de EPT híbridos para permitir que os alunos obtenham treinamento real no trabalho. Isso tem se mostrado eficaz para a progressão da aprendizagem dos alunos, permitindo-lhes adquirir experiência prática e habilidades técnicas essenciais. Além disso, também pode facilitar um fluxo bidirecional de informações entre empregadores e possíveis empregados, tornando o recrutamento mais eficaz ou menos oneroso para o empregador (OCDE, 2021, p. 70).

A Meta 11 do PNE reforça a necessidade de triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mas prevê também que seja assegurada a qualidade da oferta. De acordo com o parecer da OCDE (2021), o que se espera com a efetivação dessa meta não é apenas que ajude a engajar e manter, na escola, os alunos menos orientados à formação acadêmica, oferecendo itinerários alternativos, mas também apoie uma maior qualificação e, assim, traga avanços nos resultados no mercado de trabalho e na produtividade. O que se evidencia é que esta é uma maneira

¹⁸ O documento **A Educação no Brasil - Uma Perspectiva Internacional** foi publicado originalmente pela OCDE sob o título: **Education in Brazil: an international perspective**. A elaboração foi feita a pedido das organizações brasileiras Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande.

de formar, a curto prazo, jovens com habilidades técnicas e com os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho. Se “o poder do capital é exercido como uma verdadeira força opressora em nossa era” (MÉSZÁROS, 2011, p. 199), então, implementar IF é colocar a escola a serviço da economia. A escola flexível atende as transformações da organização do trabalho que as forças econômicas e políticas dominantes exigem. Embora isso não seja exposto claramente, a diretriz é a “empregabilidade” (LAVAL, 2019).

De acordo com Saviani (2011), o problema pode ser visto a partir da própria noção de currículo, que, sem ter uma clareza na sua definição, muitos disseminam a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola.

Currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola. E por que isto? Porque se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente, o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola [...] se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado (SAVIANI, 2011, p. 15).

Há que se cuidar para que os IF implementados nas escolas não descaracterizem o trabalho escolar, tornando-se apenas uma atividade extracurricular. Neste sentido, é de suma importância uma organização curricular que favoreça a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes.

A nova estrutura da BNCC para o ensino médio compromete-se em ratificar a organização por áreas do conhecimento:

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468).

Ao considerar os desdobramentos da implementação dos Itinerários nas escolas, os quais dependem das condições do sistema de ensino, a tendência à redução da formação da base comum curricular, a hierarquização e a fragmentação das disciplinas evidenciam o caráter contraditório à formação escolar estabelecida na BNCC, a qual, em sua proposta, garante aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018). Considerando as palavras de Georges Snyders (2005), há, portanto, uma desproporção simultaneamente dramática e irrisória entre os fatos e promessa de garantir a todos iguais oportunidades de ensino a todas as categorias da população.

Na sociedade da atualidade, é possível trazer à tona o questionamento já feito por Georges Snyders (2005): qual é a possibilidade de, em uma sociedade dividida em classe, a escola oferecer a todos iguais oportunidade de promoção social e de afirmação pessoal? Considerando que as desigualdades escolares não são segregadas pelo próprio funcionamento da escola, mas estão ligadas às desigualdades sociais do sistema em que essa escola insere-se, a escola é moldada pelo todo de que participa. Neste sentido, a escola reprodutora serve à classe dominante e contribui para perpetuar a estrutura das relações de classe.

Ronaldo Marcos de Lima Araújo (2019), em seu livro *Ensino Médio Brasileiro: qualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*, trata da reforma do ensino médio à luz do debate acerca da dualidade e desigualdade existente no campo educacional e da diferenciação escolar. De acordo com o referido autor, a desigualdade estrutural que caracteriza historicamente a educação brasileira e, em especial, o ensino médio, não respeita as capacidades e interesses diferenciados dos jovens, mas tende a naturalizar as desigualdades já existentes produzidas pelas sociedades capitalistas desigualitárias, resultantes de um processo de modernização das forças produtivas e das formas de divisão do trabalho, as quais produzem um tipo de desenvolvimento que se alimenta da própria desigualdade.

De acordo com Araújo (2019), a Reforma proposta na lei nº 13.415/17 consolidou a escola pública de ensino médio, em particular, das redes estaduais como “escola dos jovens pobres brasileiros” para os quais é definido um projeto peculiar de formação. A referida lei, que dá materialidade a uma substantiva mudança nessa última etapa da educação básica obrigatória, apresenta um forte impacto negativo na vida dos jovens pobres do país. Assim sendo,

[...] é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2019, p. 55).

É importante destacar também que a Emenda Constitucional 95/2016, que alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, substituindo o Novo Regime Fiscal, ao definir os limites dos gastos públicos que devem vigorar por vinte exercícios financeiros, pode impactar diretamente na constituição dos itinerários, pois “esta possibilidade torna-se extremamente problemática, na medida em que abre espaço para a intensificação do rebaixamento da qualidade das práticas educativas nas instituições de ensino destinadas ao atendimento da parcela mais explorada da classe trabalhadora” (ANDES, 2017, p. 14).

Seguindo a lógica do SENAC¹⁹, os Itinerários podem validar competências desenvolvidas em situação de trabalho ou em outros cursos realizados pelos alunos. Nessa proposta de ensino médio, o aluno pode adequar-se conforme a “sua” necessidade e “planejar” sua carreira de acordo com as demandas do mercado de trabalho em constante mutação. Seguindo essa perspectiva, as instituições de ensino devem assumir o desafio de monitorar, continuamente, a realidade do mercado de trabalho, desenvolver cenários e identificar as tendências de mercado e, assim, garantir a flexibilização na organização curricular que atenda à realidade local.

Quando o governo federal lançou a campanha de implementação do “Novo” Ensino Médio, os Itinerários Formativos foram apresentados para a sociedade como parte central da proposta. Porém, o que se percebe é uma constante incerteza quanto à implementação e à sua funcionalidade. A perspectiva de integração entre ensino médio e a educação profissional pode não passar de uma formação para atender às necessidades do mercado, com a preparação para a empregabilidade, potencializando ainda mais a competitividade.

Itinerário diz respeito a um caminho a ser percorrido, as rotas que devem ser traçadas a partir de pontos de referência. Os Itinerários devem levar em consideração

¹⁹ SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – agente de educação profissional voltado para o Comércio de Bens, Serviços e Turismo do País. É uma entidade privada com fins públicos sendo administrada pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC).

todos os passos do trajeto percorrido pelo ensino escolar, assim como também levar em consideração as condições e possibilidades de imprevistos. Para isso, precisam estar alicerçados em planejamento construídos com responsabilidade e condições adequadas para evitar o máximo possível de prejuízos na formação dos estudantes.

Os Itinerários devem ser efetivados na perspectiva de que a oferta se constitua numa oportunidade e num direito do estudante. Concordando com Marise Ramos (2006), não se pode cair no pressuposto de organizar Itinerários Formativos de acordo com os postos de trabalho existentes, pois esta é uma forma de fragmentar e limitar a formação dos estudantes aos requisitos econômicos, técnicos e procedimentais da oferta. A preocupação ultrapassa a questão da escolha de um ou de outro itinerário. A atenção deve estar voltada para a maneira que a “Reforma” apresenta-se revestida do caráter ideológico instrumental do pensamento e a moral capitalista perversamente autoritária. Considerando o que expôs Mészáros (2008, p. 104), é o constante e ativo envolvimento da educação no processo de transformação social que possibilita “transformar em força operativa, efetiva, historicamente progressiva e concreta o que no início podem ser somente princípios e valores orientadores genéricos”.

O ensino médio brasileiro voltado para os jovens inclui, necessariamente, a educação para o trabalho. No âmbito educacional, mesmo nos marcos do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e uma estratégia de investimento do Estado. Em uma reforma que começou “de cima para baixo”, a proposta de preparar a juventude para a vida coletiva e participação ativa na sociedade tende a ficar comprometida se a escola for usada apenas como instrumento nas mãos da classe dominante.

A questão da organização dos itinerários formativos leva a considerar que, embora essa relação teoria/prática seja fundante, ela está velada pelas relações de produção capitalista. A alienação do trabalho e do trabalhador não permite aos sujeitos a compreensão de que a prática é o fundamento da teoria. E, mais do que isso, a cisão entre produtor e meios de produção não permite ao indivíduo uma prática produtora de conhecimentos, pois ele está separado do meio que produz, tanto bens materiais quanto culturais (GOTARDO; VIRIATO, 2014).

Como escreveu Pistrack (2018), a escola sempre foi, e não poderia deixar de ser, reflexo do seu tempo, assim, sempre respondeu às exigências que um certo regime sociopolítico colocou para ela. Se não correspondesse ao regime do seu tempo, então este a eliminaria da vida como um corpo estranho. Não se deve apenas

estudar a atualidade, mas cabe à escola educar nos ideais da atualidade. Sendo assim, para Pistrak (2018, p. 43), “atualidade deve ser um amplo rio que deságua na escola, mas deságua de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade, familiarizar-se com ela e transformá-la ativamente”.

Assim, se não é possível “desviar” das mudanças na estrutura curricular da educação para o jovem estudante brasileiro do ensino médio, que seja possível abrir caminhos para, conforme Mészáros (2008), reivindicar uma educação plena para toda a vida. Para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Para isso, é preciso desafiar as formas dominantes consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

4. A EFETIVAÇÃO DAS MUDANÇAS PREVISTAS NA LEI Nº 13.415/2017 NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL PERTENCENTES AO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA, PARANÁ

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

(István Mészáros)

Este capítulo apresenta a investigação acerca da implementação das mudanças previstas na Lei nº 13.415/2017 nas seguintes escolas/colégios de ensino médio da Rede Estadual pertencentes ao município de Terra Roxa – Paraná: Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes, Colégio Estadual presidente Arthur da Costa e Silva, CEEP Paulo Renato Souza e Colégio do Campo Santa Rita D'Oeste, diante das especificidades das seguintes modalidades de ensino: Ensino Médio Integral, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio Regular. Antes de tratar da implementação da reforma nas modalidades especificadas é preciso considerar que as ações realizadas em cada uma dessas escolas representativas dessas modalidades de ensino não se constroem ou constituem de forma isolada. Essas instituições pertencem à Rede Estadual de Ensino do Paraná, logo, as mudanças locais estão embasadas nas políticas educacionais do estado, que, por sua vez, constitui-se através das leis nacionais como a LDB nº 93.94/96, a Lei nº 13.415 de 2017, entre outras, que conferem mudanças na estrutura curricular para o ensino médio e educação profissional. Assim, o texto contempla, primeiramente, algumas considerações a respeito do delineamento da reforma em nível estadual e, em seguida, faz-se uma breve explanação sobre o contexto atual das quatro (4) escolas, apresentando considerações e características sobre cada uma.

Em continuidade, o texto apresenta alguns dos principais desafios frente à implementação das políticas públicas que ocasionaram a reestruturação curricular

para o ensino médio e profissional. O percurso trilhado neste capítulo pretende fornecer elementos que possam auxiliar a compreensão da problemática que se busca responder com esta pesquisa. As referências selecionadas para embasar este capítulo são Leis, Resoluções, Portarias e outros Documentos Oficiais em nível nacional, estadual e local, que tratam da reforma do ensino médio e publicações (periódicos e livros) que, baseados em evidências científicas, tratam sobre o tema ensino médio, educação profissional e reforma do ensino médio.

4.1.A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI Nº 13.415/2017 NO ESTADO DO PARANÁ

Como já se sabe, com a obrigatoriedade presente na Lei nº 13.415, de 13 de fevereiro de 2017, e a reestruturação curricular do ensino médio sendo obrigatória em todo o Brasil, uma série de ações foram decretadas com prazo estabelecido pelo governo brasileiro para que essas alterações entrassem em vigor até 2022. Diante dessa realidade, houve a publicação da Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, e da Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018. A primeira Resolução citada atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017, e a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o “Novo” Ensino Médio.

Justificando a necessidade de orientar e auxiliar os entes federados sobre prazos e procedimentos para as mudanças no ensino médio, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, através da Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021, o cronograma nacional de implementação progressiva do “Novo” Ensino Médio. O Artigo 4º da citada Portaria (BRASIL, 2021) expõe o cronograma que as escolas que ofertam o ensino médio devem seguir para a efetivação de novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos. A organização foi prevista da seguinte forma:

- I – No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II – No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;

- III – No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV – No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V – No ano de 2024 – implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI – Nos anos de 2022 a 2024 – monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2021).

Antecedendo as ações expostas nesse cronograma, o governo federal, através da Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018, instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem), tendo, como objetivo, apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na implementação das mudanças. Diante do propósito do Governo Federal houve a implantação nacional de escolas-piloto embasadas, principalmente, pela proposta de apoio financeiro. Vinte e sete Unidades Federativas integraram esse programa.

Dessa forma, atendendo às exigências do Ministério da Educação, o estado do Paraná criou, em 2019, para ser aplicado durante um período determinado, o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio no Paraná”, uma proposta de experimento pedagógico e de flexibilização curricular. Seguindo essa direção, foram escolhidas escolas-piloto para vincular-se ao Programa. No Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo, somente o Colégio Estadual Jardim Zeballos, localizado no município de Guaíra, participou do Programa como escola-piloto.

O governo do Paraná justificou que sua pretensão com esse modelo de projeto-piloto era acompanhar, refletir e ajustar ações nas diversas dimensões que compõem o processo de implantação do novo currículo para o ensino médio, bem como conhecer as fragilidades e realizar as adaptações necessárias nas escolas para colocar em prática a reestrutura curricular do ensino médio e da educação profissional (SEED, 2021a). De acordo com o exposto pela mantenedora, o trabalho desenvolvido nas escolas-piloto possibilitou a coleta, a análise de dados e avaliação dos resultados do processo de implantação do novo currículo para o ensino médio (SEED, 2021a).

Na dinâmica do Programa de Apoio realizado no estado paranaense, os Núcleos Regionais de Educação (NREs) ficaram incumbidos de subsidiar as escolas integrantes na elaboração e na implementação de suas Propostas de Flexibilização Curricular. Dessa forma, ficou a cargo das 24 (vinte e quatro) escolas participantes assumirem a tarefa de iniciar a experiência de ensino. Nesse cenário, a Formação

Geral Básica (FGB), organizada a partir das áreas do conhecimento e articuladas de forma interdisciplinar pelos componentes curriculares (SEED, 2021b), e os Itinerários Formativos (IF), que constituem a parte flexível do currículo, disputaram espaço na organização das propostas pedagógicas.

Para o governo do Paraná, o “Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio” desenvolvido no estado pode ser compreendido na perspectiva de uma experiência vivenciada no ano de 2020, que permitiu problematizar algumas mudanças e analisar os desafios e as possibilidades trazidos pela reforma, evidenciando também os primeiros impactos sofridos com a reformulação curricular para o ensino médio.

No discurso dos profissionais que elaboraram o Programa Piloto de apoio ao NEM no Paraná (SEED, 2021a), o trabalho realizado pelas escolas-piloto colaborou com o fortalecimento das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e auxiliou a elaboração da nova proposta curricular para o ensino médio por apresentar pesquisa com levantamento, análise de dados e diagnósticos das escolas participantes. O Programa de Apoio não se estendeu a todas as escolas da Rede Estadual. Para a maioria das escolas, o conhecimento da dinâmica da reforma do ensino médio chegou junto com a implementação no início do ano 2022.

Embora a consulta à comunidade tenha sido organizada e realizada pela SEED-PR em 2021, com o objetivo de receber contribuições e sugestões sobre o “Novo” Ensino Médio, a participação ficou comprometida devido à pouca divulgação e pelo fato da atenção da comunidade escolar e, em geral, naquele momento, estar voltada à situação pandêmica provocada pela Covid-19 que assolava o Brasil e o mundo. Houve uma consulta pública em fevereiro de 2021 a respeito do referencial curricular, e outra, nos meses de outubro e novembro de 2021, sobre o currículo do NEM, cujo propósito era que os estudantes, pais, professores, funcionários de escolas e a comunidade em geral tivessem acesso aos documentos que detalhavam a proposta e para que pudessem contribuir para o seu aperfeiçoamento. O que se questiona é: houve uma participação massiva da comunidade escolar e da sociedade em geral nesse processo de construção e consultas? Os estudantes que iniciaram o ensino médio em 2022 tinham conhecimento concreto sobre que tipo de ensino médio e de educação profissional estão sendo delineados para suas escolas e, principalmente, para suas vidas?

Destaca-se que nenhuma das instituições de ensino pertencente ao município de Terra Roxa fez parte do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Porém, em

2021, o Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes aderiu ao Programa Paraná Integral, contemplando os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio. Essa ação, vinculada ao Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), apresenta um modelo que consiste em educação em tempo integral (turno único) e currículo diferenciado com uma organização do tempo escolar que possibilita a formação integral dos estudantes (ética, cultural, política, estética, física e cognitiva), levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura.

Em conformidade com a Lei nacional nº 13.415 e com recomendações de diferentes organismos multilaterais, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) elaborou, em novembro de 2018, a Deliberação n. 03/18, a qual estabelece as Normas Complementares que instituem o Referencial Curricular. Em 2019, o Referencial Curricular para o Ensino Médio paranaense começou a ser escrito. Esse documento norteador passou por uma série de revisões e, conforme já foi expresso, por duas consultas públicas realizadas em 2021, até ser aprovado, juntamente com as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio, em 29/07/2021 pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação nº 04/2021 do CEE/PR). No dia 06 de agosto de 2021, o documento foi homologado pela Resolução nº 3.416.

Os princípios, direitos e orientações do Referencial Curricular do Paraná seguem a estrutura da Base Nacional Comum Curricular. Como se sabe, a BNCC determina os direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes durante cada etapa da educação básica e orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da educação infantil ao ensino médio.

O “Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná” é um documento que, conforme descrito pelos organizadores, está pautado em uma proposta de reorganização curricular e didático-pedagógica, apresentando elementos que auxiliam na compreensão dos desafios no contexto educacional do Paraná e vislumbra possibilidades para a implementação de mudanças qualitativas no Ensino Médio (SEED 2021). O referido documento pondera também sobre a necessidade de ampliação de carga horária em conformidade com a lei nacional nº 13.415, a qual estabelece que todos os Sistemas de Ensino devem ofertar, a partir de março de 2022, mil (1.000) horas anuais distribuídas em, ao menos, duzentos (200) dias letivos, gradativamente ampliadas para mil e quatrocentas (1.400) horas anuais.

Em síntese, a Formação Geral Básica (FGB) deverá ser ofertada com uma carga horária de, no máximo, mil e oitocentas (1.800) horas, e os Itinerários Formativos (IF) terão mil e duzentas (1.200) horas, podendo ser ampliadas, conforme organização das Redes e Instituições de Ensino (SEED, 2021b). Com a mudanças na organização curricular para todas as escolas das redes de ensino públicas e privadas, a estruturação do currículo será por áreas do conhecimento. Esse formato com mudança estrutural, implementado de forma progressiva nas escolas da Rede Estadual, potencializa e materializa a reforma servindo de base para todas as instituições escolares que ofertam ensino médio no estado do Paraná.

4.2. AS ESCOLAS DE TERRA ROXA: A EFETIVAÇÃO DAS MUDANÇAS

O estudo apresentado neste capítulo tem, como objetivo, investigar de que forma está acontecendo a implementação da reforma prevista na Lei nº 13.415/2017 para o ensino médio e educação profissional nas escolas da Rede Estadual localizadas no município de Terra Roxa. Para dar mais clareza à pesquisa, expõe-se algumas informações sobre o referido município situado no Oeste paranaense.

No dia 14 de dezembro de 1961, através da Lei nº 220, criou-se o município de Terra Roxa, com uma área de 800.786 km², situado na parte norte da região Oeste do Paraná, localizado a uma distância de 508 quilômetros da capital do estado, Curitiba, e 1.134 quilômetros de Brasília, capital do Brasil.

De acordo com os dados do IBGE (2021), Terra Roxa possui uma população estimada em 17.562 habitantes, tendo, como distrito administrativo, Santa Rita D Oeste e as vilas de Alto Alegre e São José. A economia do município está pautada na agricultura, que é a principal fonte de renda, embora também se destaque a indústria têxtil voltada para confecções infantis, o que dá ao município o título de Polo Nacional da Moda Bebê.

No que se refere aos dados educacionais, de acordo com o IBGE (2010), a taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade é de 97,7 %. O IDEB (IBGE, 2020), dos Anos Iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal é 6,0 e o IDEB – Anos Finais do ensino fundamental da Rede Pública Estadual é 5,2. Em 2020, foram efetivadas 2.194 matrículas no ensino fundamental (1º ao 9º ano). Em relação ao ensino médio ofertado nas escolas da Rede Estadual em Terra Roxa, o número de

matrículas referentes aos anos de 2019, 2020 e 2021 está representado na tabela abaixo:

Tabela 1 – Número de alunos matriculados no Ensino Médio – de 2019 a 2021

Ano	Nº de matrículas
2019	609
2020	557
2021	561

Fonte: Qedu, s.d.

As matrículas do ensino médio estão distribuídas nas diferentes modalidades ofertadas nas escolas da Rede Estadual (Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Tempo Integral e Educação Profissional). A distribuição das matrículas de acordo com a modalidade e período de estudo na etapa do EM estão representadas na tabela abaixo:

Tabela 2 – Número de matrículas na Primeira Série do “Novo” Ensino Médio da Rede Estadual de Terra Roxa por modalidade de ensino e período de ofertada

Escolas	Modalidade	Período	Total de estudantes
Antônio Carlos Gomes	EM Regular	noite	42
Antônio Carlos Gomes	EM Integral	Turno Único	20
Arthur da Costa e Silva	EM Regular	Manhã/tarde	88
Arthur da Costa e Silva	EM – EJA	noite	103
CEEP Paulo Renato Souza	EM Integrado- Técnico em Administração	tarde	27
CEEP Paulo Renato Souza	EM Integrado-Técnico em Desenv. De Sistemas	tarde	28
Santa Rita D Oeste	EM Regular	noite	16
Total de estudantes			324

Fonte: Sistema de Administração da Educação – SAE, 2022.

É importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o “Novo” Ensino Médio aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino.

Ao observar a distribuição das matrículas por modalidade de ensino, verifica-se que a oferta do Ensino Médio Regular é a modalidade com maior número de matrículas, representando 45,06%; a EJA equivale a 31,8 %; o Ensino Médio Integrado (Educação Profissional) equivale a 16,97%; o Ensino Médio Integral, 6,17%.

Outro ponto que merece atenção é o ensino noturno cujas matrículas equivalem a 49,69% do total de matrículas realizadas contemplando as modalidades Regular e EJA. Constatou-se que o número de matrículas no período noturno, em 2022, apresentou aumento em relação ao ano de 2021. Uma possível hipótese é que, com a ampliação da carga horária de estudos, houve a necessidade de ofertar aos estudantes a sexta aula ou a complementação da carga horária com aulas no contraturno. Com isso, muitos jovens que estão iniciando os estudos na primeira série do ensino médio optaram por estudar no período da noite para poder trabalhar meio período ou em período integral. Essa amostra demonstra que as mudanças propostas pelo “Novo” Ensino Médio fizeram muitos jovens repensar seu período de estudo, de forma que possam conciliar trabalho e escola.

O município de Terra Roxa, representado pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Toledo, conta com quatro instituições públicas estaduais que ofertam ensino médio em diferentes modalidades. São eles: Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes, Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva, Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Paulo Renato Souza e Colégio Estadual do Campo Santa Rita D Oeste. Para melhor conhecer o contexto das escolas que protagonizam esta pesquisa, serão apresentadas algumas características e considerações sobre cada uma delas.

4.2.1. O Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes

De acordo com as informações contidas em Documento Oficial²⁰ da escola (PPP, 2021), o CE Antônio Carlos Gomes foi criado em março de 1967, com a denominação de Escola Normal de Grau Ginásial, sendo, a partir do Decreto 8.116/67, denominado Ginásio Estadual de Terra Roxa. No início dos anos de 1970, o Decreto 20.995/70 transformou o estabelecimento de ensino em Ginásio Estadual Antônio Carlos Gomes. Em 1978, foi implantado o curso de Magistério e, em 1994, com a Resolução nº 5.417/94, implantou-se o curso Técnico em administração.

No ano de 1996, houve a implantação do Curso de Educação Geral (2º Grau), substituindo o ensino profissionalizante. Em 1998, através da Resolução Secretaria

²⁰ Para consultar o Documento (PPP) do estabelecimento de ensino CE Antônio Carlos Gomes, acessar: <http://www.trxantoniocarlos.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=42> Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

3.120/98, passou a ser chamado Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes – Ensino Fundamental e Médio.

Essa instituição de ensino tem como entidade mantenedora, o Governo do Estado do Paraná, representado pela SEED – Secretaria da Educação e do Esporte. Atualmente, oferta Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio em tempo integral (turno único) e Ensino Médio Regular no período noturno.

De acordo com o PPP do colégio, a maioria dos estudantes do EM opta por realizar os estudos no período noturno por motivo de trabalho.

Em relação aos alunos trabalhadores, muitos trabalham nas fábricas de confecção da moda bebê exercendo diferentes funções. Por isso, também é comum o remanejamento para o período noturno. Ressalta-se também, que o Colégio recebe no período noturno, alunos transferidos de outras instituições que ao conseguir emprego, torna-se inviável dar continuidade aos estudos no período diurno. Assim, muitos procuram o ensino noturno para poder concluir o ensino médio. [...]. A evasão/abandono ainda é preocupante no âmbito escolar, principalmente no período noturno. [...]. Ao questionar os alunos sobre os motivos que os levam a desistir dos estudos, apontam como principal motivo o trabalho, pois para muitos deles a prioridade não é a escola, mas a própria sobrevivência [...]. Vale ressaltar que a evasão escolar não é um problema restrito aos muros intraescolares uma vez que reflete as profundas desigualdades sociais existentes em nosso país e se constitui como um problema social (PPP – CE ANTÔNIO CARLOS GOMES, 2021, p. 25-26).

Em 2021, o CE Antônio Carlos Gomes aderiu ao Programa Educação em Tempo Integral – Turno Único (ETI), uma política de expansão nacional que também está sendo realizada no estado do Paraná. De acordo com Documento Orientador nº 01/2019 – DPEB/DEDUC/SEE (SEED, 2019, p. 3), a oferta da Educação Integral em Tempo Integral tem, como principal objetivo, “ampliar tempos, espaços escolares e oportunidades de aprendizagem, visando à formação integral das crianças, jovens e adultos, matriculadas nas instituições de ensino da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná”.

Embora esteja inserida no rol das jornadas ampliadas, a oferta apresentada aqui se diferencia por não distinguir turno e contraturno, por isso é denominada de Turno Único. Dessa forma, a implementação da EI nos estabelecimentos da rede estadual de ensino ocorre, em conformidade com os critérios pré-estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. As escolas com oferta de Tempo Integral caracterizam-se pelo Turno Único, com carga horária de 45 horas semanais, distribuídas em nove horas-aula diárias

de 50 minutos, uma hora para almoço e dois intervalos de 15 minutos, um no período da manhã e outro no período da tarde, sendo obrigatória a frequência diária dos estudantes em todos os Componentes Curriculares da Matriz. Totalizando uma carga horária de nove horas diárias a frequência dos estudantes é obrigatória em todas as atividades pedagógicas, devendo permanecer na escola, inclusive no horário do almoço e intervalos, que fazem parte do percurso educativo do estudante, mediado pelo trabalho coletivo da equipe pedagógica, professores e agentes educacionais (SEED, 2019, p. 3).

Em relação ao número de turmas e matrículas, através de consulta²¹, constatou-se que o colégio Antônio Carlos Gomes, em abril de 2022, apresenta quatrocentos e seis (406) matrículas distribuídas em dezesseis (16) turmas de acordo com o ano/série dos estudantes. A forma como as turmas estão compostas pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 3 – Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE Antônio Carlos Gomes (1º trimestre/ 2022)

Etapa/Modalidade	Nº de turmas	Nº de matrículas
Ensino Fundamental Integral (6º/9º ano)	8	227
Ensino Médio Integral	3	33
Ensino Médio Regular	5	146
Total	16	406

Fonte: Sistema de Administração da Educação – SAE - Data: 2022.

Ressalta-se que, dos alunos que frequentam o EM (Regular ou Integral), 21 (vinte e um) estudantes estão cursando a 1ª série do EM Integral e 42 estudantes estão cursando a 1ª série do EM Regular no período noturno. Os estudantes da 1ª série do EM estão realizando seus estudos de acordo com a nova estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017 com mudanças na carga horária e na organização curricular, ou seja, estão inseridos na proposta do “Novo” Ensino Médio (NEM).

O colégio possui um quadro composto por professores efetivos (ingresso mediante concurso público) e professores com contrato temporário (PSS). Todos os professores que ministram as aulas dos componentes/disciplina da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são formados na área de atuação. Por se tratar de um colégio inserido no Programa Educação em Tempo Integral, os professores também

²¹ Os dados apresentados estão disponíveis no site da Secretaria da Educação do Paraná: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=372&codigoMunicipio=2760&codigoEstab=12>. Acesso em: 7 abr. 2022.

têm jornadas de trabalho ampliadas, cumprindo as quarenta (40) horas semanais nessa instituição de ensino. Além disso, há professores coordenadores de área (que acompanham os professores de cada área do conhecimento, orientando-os em questões relativas à BNCC — Base Nacional Comum Curricular). Já os professores que atuam no período noturno trabalham em outras instituições de ensino. A maioria assumiu as aulas no período noturno para completar a carga horária.

Em relação à estrutura física, o colégio Antônio Carlos Gomes possui treze salas de aula; laboratório de informática; laboratório de Física/Química/ Biologia, biblioteca, sala multiuso, secretaria, sala para professores, sala para equipe pedagógica, sala de direção, sala dos coordenadores de área, sala para Atendimento Educacional Especializado, banheiros, refeitório, cozinha, cantina, almoxarifados, quadra de esportes coberta, saguão coberto e pátio para recreio e socialização.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2021), a escola encontra-se em bom estado de preservação, porém, é necessário investimentos no laboratório de informática com computadores novos, pois os que tem, além de não ter uma quantidade suficiente para atender a demanda de alunos e dos componentes curriculares que necessitam do laboratório com bons equipamentos para efetivar suas práticas pedagógicas, já estão ultrapassados ou sucateados. A escola possui acesso à internet, sendo esse benefício implantado/mantido com recursos do governo; disponibiliza ferramentas educacionais como netbooks (adquiridos através de Projeto do governo estadual) e projetor multimídia, sendo a maioria desses aparelhos adquiridos com recursos da escola, obtidos através de promoções sob a responsabilidade da APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários). Todas as salas de aula, sala dos professores e espaços administrativos possuem ar-condicionado, (a maioria desses aparelhos também foram adquiridos com recursos angariados através de promoções organizadas pela APMF).

Por se tratar de uma instituição que faz parte do Programa Paraná Integral, a escola conta com recursos extras no quadro de funcionários, Direção e Direção auxiliar (para a função Direção/Direção auxiliar a carga horária é de quarenta (40) horas semanais para cada profissional). Porém, a escola ainda não recebeu muitos dos recursos materiais e equipamentos que, de acordo com a proposta do governo, todas as escolas integrantes do Programa Paraná Integral seriam contempladas.

4.2.2. O Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva

As informações contidas no Projeto Político Pedagógico²² do CE Presidente Arthur da Costa e Silva relatam que sua criação ocorreu em 1958, sob a denominação de Escola Municipal Dr. Gabriel Fialho Gurgel. Com o Decreto nº 21.611/70, de 19 de novembro de 1970, passou a denominar-se Grupo Escolar Presidente Arthur da Costa e Silva. Em 13 de junho de 1983, através da Resolução 2.232/83, passou a denominar-se Escola Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – Ensino de 1º Grau. Em 6 de abril de 1993, com a Resolução 1.788/93, passou a ofertar o Ensino de 2º Grau, Habilitação Auxiliar de Contabilidade, denominando-se Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – Ensino de 1º e 2º Graus. Em 2001, com a Resolução nº 842/01, de 29 de março de 2001, passou a denominar-se Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva – Ensino Fundamental e Médio.

Para a EJA, a oferta é de Ensino Fundamental (séries finais) e Ensino Médio, de forma presencial. Essa modalidade desenvolve também Ações Pedagógicas Descentralizadas – APEDs, ofertando o Ensino Fundamental Fase II e Ensino Médio em escolas e colégios do município de Terra Roxa-PR, onde não há oferta de escolarização de jovens e adultos, respeitando a Proposta Pedagógica Curricular e o Regimento Escolar da instituição. Conforme exposto no PPP do CE Presidente Arthur da Costa e Silva:

Mesmo que com características próprias, os jovens matriculados, não diferem muito da realidade de outras escolas, é um público heterogêneo, por trás de cada um, há alguém singular em seu potencial, mesmo que uma parcela esteja marcada por uma sociedade desigual que interfere nas trajetórias escolares desses jovens, sendo mais fácil constatar as diferenças e as aproximações existentes, tanto no ensino fundamental como no médio. Essas particularidades precisam ser consideradas nas relações dos educadores e da escola com jovens adolescentes em todos os turnos. No colégio temos alunos provenientes de famílias ligadas a atividades agropecuárias, hortifrutigranjeiros, comércio, indústrias de confecção infantil, atividades formais e informais, funcionários públicos e os que recebem incentivos governamentais, como o Bolsa Família [...] Em relação ao Ensino médio, uma parte dos alunos revelam certa insegurança, inquietação, indecisão sobre as aptidões pessoais e o processo da escolha profissional, independente da classe social, sejam eles do campo ou da cidade, situação econômica mais ou menos elevada,

²² Para consultar o PPP do estabelecimento de ensino Presidente Arthur da Costa e Silva, acessar: <http://www.trxarthurcsilva.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

todos passam pelo mesmo conflito. Mas há um grande interesse pelos alunos em continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio, ou seja, frequentar a universidade (PPP – CE PRESIDENTE ARTHUR DA COSTA E SILVA, 2019, p. 25).

Atualmente, de acordo com dados da SEED – Consulta Escolas²³, o colégio oferta EF (6º ao 9º ano) e EM Regular no período da manhã e da tarde e, no período noturno, Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em números, são 1167 (um mil, cento e sessenta e sete) estudantes regularmente matriculados e distribuídos conforme a tabela que segue:

Tabela 4 – Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE Presidente Arthur da Costa e Silva (1º trimestre/ 2022)

Ensino Etapa/Modalidade	Total de turmas	Número de matrículas
Fundamental (6º ao 9º ano)	21	614
Médio	8	258
EJA	10	295
Total	39	1167

Fonte: Sistema de Administração da Educação – SAE Data: 2022.

Em relação à quantidade de estudantes que estão cursando a primeira série do “Novo” Ensino Médio, o colégio Presidente Arthur da Costa e Silva possui oitenta e oito alunos matriculados no EM Regular e cento e três (103) alunos cursando a primeira série do EM na modalidade EJA.

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (2019) desse estabelecimento de ensino, os jovens e adultos que realizam seus estudos através da modalidade EJA são alunos que estão no mercado de trabalho e que, geralmente, têm menos tempo para estudar e, às vezes, dificuldade para conciliar trabalho e estudo. Mesmo com toda a estrutura pedagógica, física e administrativa da escola, a evasão ainda é grande nessa modalidade de ensino. O documento aponta também a questão preocupante do alto índice de faltas e abandono escolar, que interfere diretamente na construção do conhecimento desses jovens e adultos.

Em relação à localização e espaço físico, esse colégio está localizado no centro da cidade de Terra Roxa, apresentando um amplo espaço físico com

²³ SEED – PR - Consulta Escolas. Site com informação das escolas da Rede Estadual do Paraná. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?Win+dowl+d=+33b&codigoMunicipio=2760>

aproximadamente 20 salas de aulas, sala de Recursos Multifuncionais (para Atendimento Educacional Especializado), sala de Apoio à Aprendizagem, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, laboratório de Química/Física/Biologia, quadra esportiva coberta, quadra esportiva sem cobertura, sala dos professores, sala para direção e direção auxiliar, duas salas para equipe pedagógica, secretaria, cantina, almoxarifados, diversos banheiros para estudantes e para professores.

Conforme exposto no Projeto Político Pedagógico (2019), esse estabelecimento de ensino possui espaço físico necessário para atender a demanda de estudantes. Nos últimos anos, foram realizados reparos e ampliações tanto através de investimentos financeiros feito pela mantenedora (SEED/Paraná), quanto através de doações e promoções realizadas via órgão representante dos pais, mestres e funcionários – APMF.

A escola possui acesso à internet em seus diversos ambientes, disponibiliza recursos materiais e tecnológicos para as práticas educativas, incentivando o uso de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem. Ressalta-se que, além do laboratório de informática não possuir equipamentos suficientes para atender a demanda de mais de 1000 (mil alunos), muitas dessas ferramentas tecnológicas não estão em bom estado ou podem ser caracterizadas como sucateadas. Sem dúvida, é necessário priorizar a montagem de novos laboratórios para esse estabelecimento de ensino, visto que há espaço físico para essa finalidade.

4.2.3. O Centro de Educação Profissional Paulo Renato Souza

Conforme informações contidas em seu Regimento Escolar²⁴, o CEEP Paulo Renato Souza foi idealizado pela comunidade no ano de 2008, firmando, assim, convênio entre o Ministério da Educação, Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Prefeitura Municipal de Terra Roxa, através do Programa Brasil Profissionalizado.

O Centro Estadual de Educação Profissional iniciou seu funcionamento com as primeiras turmas em 2014, com o propósito de atender a educação profissional do município, voltado ao arranjo produtivo local que se constitui em Moda, especialmente

²⁴ CEEP Paulo Renato Souza. Documento – RE. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B4XOL_rW3N_2d0tpOW5CMmVtdm8/edit?resourcekey=0--tiT11ShC8g6Lbmok3YmiA. Acesso em: 22 fev. 2022.

moda bebê. O estabelecimento, com capacidade para atender até 1200 alunos, já nasceu equipado com os laboratórios específicos dos cursos voltados ao vestuário, bem como os laboratórios básicos padrão/ MEC. No ano de implementação (2014), o CEEP ofertava os seguintes cursos: Técnico em vestuário – Integrado ao Ensino Médio, Técnico em recursos humanos – subsequente ao ensino médio, Técnico em vendas – subsequente ao ensino médio, Técnico em vestuário – subsequente ao ensino médio.

De acordo com dados da SEED (2022), em 2022, o CEEP apresenta um quadro composto por duzentas e duas (202) matrículas distribuídas entre Ensino Médio Profissional Integrado e cursos Técnicos Subsequente ao Ensino Médio. Quanto aos cursos ofertados em 2022, o número de matrículas e a duração de cada curso estão representados a seguir:

Tabela 5 – Cursos Técnicos ofertados no CEEP Paulo Renato Souza

Curso /Modalidade	Duração em anos	Número de matrículas
Técnico em Adm.	4	26
NEM – Técnico em Adm.	3	27
Técnico em Des. De Sistemas	4	27
NEM – Técnico em Des, de Sistemas	3	28
Técnico em Informática	4	49
Técnico em Adm. – subs.	1ano/6 meses	37
Técnico em Informática. -Subs.	1ano/6 meses	8
Total de matrículas		202

Fonte: Sistema de Administração da Educação – SAE Data: 2022.

Ressalta-se que os estudantes que iniciaram a primeira série do Ensino Médio Integrado em 2022 somam cinquenta e cinco (55) e que estão distribuídos nos cursos Integrados Técnico em Administração e Técnico em Desenvolvimento de Sistemas no referido CEEP. Esses estudantes estão realizando os estudos de acordo com as Matrizes Curriculares do “Novo” Ensino Médio (NEM) com a implementação dos Itinerários da Educação Profissional Integrada, em consonância com a legislação vigente (Lei nº 13.415/2017).

Seguindo a Instrução Normativa nº 006/2022 – DEDUC/SEED²⁵, os cursos do Ensino Médio Integrado nesse estabelecimento de ensino seguem a nova estrutura

²⁵ INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 006/2022 – DEDUC/SEED: Dispõe sobre a implantação das Matrizes Curriculares do Novo Ensino Médio – NEM e a implementação dos itinerários formativos da Educação

curricular com duração de três (3) anos e carga horária mínima de três mil (3.000) horas, tendo, como referência, uma carga horária anual mínima de mil (1.000) horas, distribuídas, pelo menos, em duzentos (200) dias letivos.

Conforme já foi exposto, esse estabelecimento de ensino profissional foi planejado e construído com ótima estrutura física. Há 12 salas de aula, diversas salas com amplos espaços físicos planejadas para serem usadas como laboratórios (como por exemplo, laboratório de Matemática, de Química, de Língua Portuguesa, de Informática), biblioteca, anfiteatro, espaço administrativo com secretaria, sala de direção, sala de apoio pedagógico, sala de coordenação, sala para os professores, com espaço reservado para os docentes realizarem seus estudos e formação, diversos banheiros para estudantes e para professores, refeitório, cozinha, almoxarifado, quadra de esportes coberta, laboratório planejado exclusivamente para uso dos cursos técnicos em vestuário, saguão coberto etc.

Assim como as demais escolas, esse Centro de Educação Profissional também possui acesso à internet nos diversos ambientes e conta com os recursos do governo para aquisição de matérias e equipamentos. O laboratório de informática apresenta-se em bom estado de conservação e com um número considerável de computadores. A biblioteca não possui um grande acervo, porém, aos alunos é oportunizado realizar suas pesquisas de forma virtual. Há, por parte da Direção, a preocupação em manter o CEEP bem conservado em seu aspecto físico e, principalmente, em proporcionar práticas pedagógicas de qualidade para os cursos técnicos que são ofertados e, conseqüentemente, formação profissional de qualidade tanto para os jovens que integram o Ensino Médio Integrado quanto para os jovens e adultos que realizam os cursos ofertados na modalidade subsequente ao ensino médio.

4.2.4. O Colégio do Campo Santa Rita D'Oeste

Conforme relatado no Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Santa Rita D'Oeste²⁶ (2012), na década de 1970, houve a necessidade de ofertar o ensino ginásial no Distrito de Santa Rita D'Oeste, devido ao considerável número de alunos que, após concluir o ensino primário, formado pelo Grupo Escolar Castro Alves, não

Profissional Técnica, em consonância com a legislação vigente, a partir do ano letivo de 2022 no estado do Paraná.

²⁶ PPP - Escola do Campo Santa Rita D'Oeste. Disponível em:

<http://www.trxsritadoeste.seed.pr.gov.br/modules/liaise/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

tinham, nas proximidades, uma escola para dar continuidade aos estudos. Assim, a partir de 1973, iniciou-se, nas dependências do Grupo Escolar de Santa Rita D'Oeste, o primeiro ano ginásial, sendo que esse estabelecimento de ensino era uma extensão do Ginásio Estadual Antônio Carlos Gomes de Terra Roxa. A partir de então, passou a ser chamado Ginásio Estadual Antônio Carlos Gomes Extensão Santa Rita D'Oeste.

No ano de 1988, passou a funcionar também, nesse estabelecimento de ensino, a extensão de 2º Grau com o curso Educação Geral do colégio Antônio Carlos Gomes de Terra Roxa. Em 14 de junho de 1991, seguindo a resolução no 2014/91, foi implantado, gradativamente, o Curso Técnico em Administração, em Santa Rita D'Oeste e, em seguida, a instituição passou a denominar-se Colégio Estadual Santa Rita D'Oeste – Ensino de 1º e 2º Graus. Em agosto de 1998, foi alterada a nomenclatura do Estabelecimento de Ensino, sob Resolução nº 1320/98, passando a denominar-se Colégio Estadual Santa Rita D'Oeste – Ensino Fundamental e Médio (PPP, 2012). Atualmente, o Colégio do Campo Santa Rita D'Oeste compartilha o espaço físico com a escola municipal Castro Alves.

A área do terreno, onde está localizado o Colégio Estadual do Campo Santa Rita D'oeste – EFM, é de 5.625,00 m². Desse total, 2.308.00 m² estão ocupados pela construção. Nesse espaço, há nove salas de aula, salão para atividade recreativa cultural, duas quadras de esportes, dependências de secretaria, laboratório de Ciências (com equipamento básico para experimentação e materiais paradidáticos como torso, esqueleto, planetário e microscópios e outros), biblioteca, cozinha, laboratório, refeitório. A estrutura física do estabelecimento de ensino encontra-se em bom estado de conservação. A escola possui materiais audiovisuais: televisores, Projetor Multimídia, caixa de som, Notebooks e computadores. O referido colégio do Campo oferta Ensino Fundamental e Médio, conforme distribuição apresentada na tabela abaixo:

Tabela 6 – Modalidade de ensino, turmas e matrículas do CE do Campo Santa Rita D'Oeste (1º trimestre/2022)

Etapa	Modalidade	Turno	Número de matrículas
Ensino Fundamental (6º/9º ano)	Educação Integral	Turno Único (TU)	56
Ensino Médio	Ensino Regular	Noturno	56
Total de Matrículas			116

Fonte: Sistema de Administração da Educação – SAE Data: 07/04/2022.

Ressalta-se que, das cinquenta e seis (56) matrículas pertencentes ao EM dezesseis estudantes estão cursando a primeira série do ensino médio.

A Educação do Campo é uma política pública no estado do Paraná que teve início no ano de 2010, através da Resolução nº 4.783/2010²⁷. Conforme exposto no documento “Diretrizes Curriculares da Educação do Campo” (SEED, 2006), os sujeitos do campo têm direito a uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país (SEED, 2006, p. 31).

A educação do campo ofertada no CE do Campo Santa Rita D'Oeste fundamenta seu modelo de educação com foco no desenvolvimento humano. Fica a cargo da Secretaria de Estado da Educação implementar políticas públicas que garantam a existência e a manutenção da Educação do Campo desenvolvendo políticas de formação continuada aos profissionais da educação, de forma a garantir seu aperfeiçoamento voltado às especificidades da cultura do campo, traduzindo a articulação entre a comunidade local e a sociedade no seu todo (GS/ SEED – RES. 4783/2010).

Ao realizar uma análise geral das escolas destacadas anteriormente constatou-se que, no que se refere especificamente ao ensino médio, registrou-se, no início do ano letivo de 2022, seiscentos e cinquenta e seis (656) matrículas distribuídas entre as quatro escolas da Rede Estadual que ofertam ensino médio no município. Desse total, trezentos e vinte e quatro (324) estudantes estão matriculados na primeira série do EM e realizando os estudos nas diferentes modalidades ofertadas segundo a nova estrutura proposta pela Lei nº 13.415/2017.

²⁷ A Resolução nº 4.783/2010 – efetivada pela Secretária de Estado da Educação do Paraná (SEED), institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional com vistas à garantia e à qualificação do atendimento escolar aos diferentes sujeitos do campo, nos diferentes níveis e modalidades de ensino da Educação Básica.

De acordo com os dados disponibilizados pela Secretaria da Educação – SEED, através do aplicativo “Consulta Escola”,²⁸ observou-se que há um número expressivo de docentes atuando nas escolas da Rede Estadual com contrato temporário (PSS) conforme exposto na tabela abaixo.

Tabela 7 – Número de Professores por vínculo de trabalho na Rede Estadual no município de Terra Roxa

Escola	Vínculo QPM	Vínculo PSS
Antônio Carlos Gomes	24	21
Presidente Arthur da Costa e Silva	29	35
CEEP Paulo Renato Souza	4	19
Campo Santa Rita D'Oeste	9	12
Total	66	87

Fonte: SEED – Consulta Escolas²⁹.

O contrato temporário ocasiona uma rotatividade de professores nas escolas. Embora a questão da rotatividade esteja presente na maioria das instituições de ensino, é certo que esse fenômeno pode dificultar a realização do trabalho educativo, interferindo no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. No que concerne aos docentes que estão ministrando suas aulas nas turmas da primeira série do ensino médio, o que se questiona é se todos têm conhecimento da realidade dos estudantes, suas características, suas condições de trabalho, seus interesses, que são condições importantes no reconhecimento e valorização da diversidade de juventude.

Outra questão importante diz respeito às condições estruturais dessas escolas, que, embora apresentem espaço físico suficiente, esta não é a única condição para a oferta de ensino de qualidade. Assim, o que se questiona é: será que todas as escolas estão alinhadas com laboratórios equipados e funcionando para atender suas

²⁸ A Consulta às Escolas é um aplicativo com informações relativas às instituições de Ensino da Rede Estadual que permite também consultar Escolas Federais, Municipais e Particulares. A consulta às escolas foi disponibilizada com acesso às diversas informações relativas às Instituições de Ensino Paranaense, sendo estas: Dados Cadastrais de Escolas Estaduais, Escolas Municipais e Escolas Particulares. Também são disponibilizadas informações detalhadas das Escolas Estaduais sobre: Oferta de Ensino, Calendário Escolar, Alunos, Corpo Funcional, Merenda, Material, Fundo Rotativo, Obras e Reparos, Prédios, APM e outras. Consulta às Escolas, disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?jsessionid=5%20UBISAKOTP-MoclqTmlEgJyUPiEmfRtWRJ8CcsKe.Sseed750%2003?windowId=422>. Acesso em: 8 abr. 2022.

²⁹ Disponível em: Consulta Escola – SEED – PR. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=86%C2%AA%20&codigoMunicipio=2760>. Acesso em: 8 abr. 2022.

demandas? É possível realizar os Componentes Eletivos ou Itinerários formativos com qualidade com os recursos disponibilizados pelo governo? Uma escola carente das condições físicas, de equipamentos adequados tanto em qualidade quanto em quantidade, pode vir a tornar-se um obstáculo para desenvolvimento do trabalho do professor.

Não é possível inovar o ensino escolar, sem que antes haja investimento e inovação nos espaços escolares e na formação continuada dos docentes para trabalhar as novas disciplinas que estão sendo propostas a partir da reestrutura curricular e inovar as práticas pedagógicas no trabalho por área de conhecimento.

As escolas destacadas nesta pesquisa, assim como tantas outras, se reconhecem como importante espaço para o desenvolvimento do protagonismo e para a construção da subjetividade e do projeto de vida dos estudantes.

É possível constatar também que, para os referidos colégios, a dificuldade maior não está na falta de espaço físico, mas no pouco investimento em recursos materiais. Considerando, sobretudo, que uma das principais mudanças no ensino médio está na parte flexível do currículo com a oferta de Itinerários Formativos, a preocupação é se haverá e que tipo de investimentos as escolas podem esperar receber, visto que a implementação da nova proposta de ensino médio demanda, principalmente, aumento na receita das escolas.

4.3. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES VIVENCIADAS NO CONTEXTO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TERRA ROXA

As informações, estudos e discussões sobre a reestruturação do Ensino médio começaram a chegar nas escolas da Rede Estadual do município de terra Roxa de forma mais consistente a partir do segundo semestre de 2021. Desde então, houve, por parte da SEED, a oferta de cursos para a direção escolar, pedagogos e professores (a maioria realizados de forma remoto ou EaD). Os temas centrais trabalhados nas formações estavam focados, principalmente, nas reestruturas da BNCC por áreas de conhecimento e nos componentes da parte Flexível Obrigatória (entre outras, Projeto de Vida, Educação Financeira, Pensamento Computacional, Preparação Pós-Médio e Mentoria).

Inicialmente, as reuniões sobre o “Novo” Ensino Médio (NEM) envolveram, especialmente, a equipe do Núcleo da Educação (NRE – Toledo), os diretores e equipe pedagógica das escolas. A participação de todos os professores nos estudos realizados sobre a reforma ou reestruturação curricular do ensino médio ocorreu nos dias de Estudo e Planejamento em julho de 2021 (organizado e apresentado pela equipe gestora de cada escola), quando, a partir de material preparado e disponibilizado pela SEED, houve a apresentação da nova proposta, as ações realizadas no Paraná e uma síntese sobre as mudanças na prática docente para o ensino que, a partir da reestruturação da BNCC, ocorrerá por área de conhecimento.

No início do ano letivo 2022, a organização curricular, referenciada na BNCC e no Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná começou a ser delineada com a elaboração dos Documentos Oficiais em cada escola (Projeto Político Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Regimento Escolar e Plano de Trabalho Docente). As escolas da Rede Estadual encontraram-se no limite do prazo estipulado pelo MEC para a implementação do então denominado, pelas políticas públicas, de “Novo” Ensino Médio. Embora os desafios e impasses estejam presentes em todo percurso da reforma, pode-se dizer que, de forma geral, todos os estabelecimentos de ensino da Rede Estadual vivenciam as dificuldades e incertezas diante das redefinições curriculares norteadoras da atual proposta reformista para o ensino médio.

Contextualizando os “descaminhos e retrocessos” da reforma, tendo, como exemplo, o Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Paulo Renato Souza, que, assim como outros estabelecimentos de formação profissional, iniciou, em 2022, a implementação progressiva da nova estrutura curricular, tem-se que, na dinâmica da implementação, os alunos egressos na 1ª série do Ensino Médio Integrado tem em sua matriz curricular, os componentes da Formação Geral Básica, os quais são lecionados por professores da Rede Estadual. Porém, para ofertar alguns dos componentes específicos dos cursos técnicos, a SEED-PR firmou uma parceria com a Universidade Cesumar (UniCesumar). Essa parceria também se estende para tantas outras instituições de formação profissional técnica da Rede Pública Estadual.

Em uma publicação de dezembro de 2021 (PARANÁ, 2021), a SEED justificou a terceirização, alegando que os conteúdos desses cursos são muito específicos e, por isso, as aulas serão ministradas por professores especializados nas áreas. O CEEP Paulo Renato Souza não possui um quadro de professores efetivos com

formação específica para trabalhar as disciplinas ou componentes curriculares dos cursos técnicos, porém há professores que, embora estivessem sendo contratados de forma temporária, já vinham, há anos, ministrando aulas e estabelecendo vínculo com esse centro de formação profissional. A troca de professores em sala de aula por aulas síncronas, terceirizadas e apresentadas pela UniCesumar pode impedir alguns professores, que já eram atuantes no CEEP, de assumir aulas dos Cursos Técnicos, que, em alguns casos, foram eles que ajudaram a construir.

Diante dessa parceria público/privado, os cursos técnicos integrados de Administração e Desenvolvimento de Sistemas estão sendo ofertados em formato EaD (Ensino a Distância) e presencial em caráter concomitante. Porém, a execução do Plano de Curso na sua integralidade e a orientação pedagógica permanece sendo responsabilidade desse CEEP. Pela proposta da SEED, os estudantes realizarão o Ensino Médio Integrado somente nas suas instituições de ensino, não sendo necessário deslocarem-se para outra localidade. Porém, o preço que os estudantes “pagam” por isso é a substituição de aula presencial por teleaulas em algumas disciplinas técnicas.

Para a realização das aulas desses componentes específicos, de responsabilidade da UniCesumar, o governo do Paraná disponibilizou TVs para que as aulas possam ser transmitidas. Ficou a cargo da UniCesumar contratar monitores, para mediar “a tecnologia” em sala de aula. A tarefa dos monitores resume-se, principalmente, em acessar as aulas que serão transmitidas de forma síncrona por professores da UniCesumar.

Essa prática de ofertar aulas síncronas para os estudantes da educação profissional desfavorece a interação entre estudante e docentes em sala de aula, empobrecendo o processo de ensino e dificultado (ou impedindo) que as escolas inovem suas práticas pedagógicas para favorecer a formação integral dos jovens estudantes. Em suma, é uma prática que pode causar um grande déficit no aprendizado.

Evidentemente, as possibilidades de aprendizagem apresentadas chegam embasadas pela terceirização, pela privatização e pela precarização. O desafio da equipe diretiva/pedagógica e dos professores do CEEP Paulo Renato Souza será criar meios para que a formação aconteça com a melhor qualidade possível. No entanto, tudo dependerá também das políticas públicas para a formação continuada desses

professores, que continuam responsáveis por uma parcela da “formação integral” dos estudantes.

A estrutura curricular apresentada para as escolas de Terra Roxa deixa claro que a educação técnica e profissional atende amplamente ao princípio da flexibilização. Apoiando-se no correto pensamento de Kuenzer (2017), essa flexibilização abre a possibilidade para que sejam firmados convênios com instituições de ensino que ofertem formação técnica e profissional nas modalidades presencial e a distância, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços também sejam validados.

Fica claro também que o convênio firmado com outra instituição tira do CEEP Paulo Renato Souza, em boa parte, a sua autonomia, fere os princípios democráticos e principalmente, dificultam que as vozes dos estudantes e professores sejam ouvidas. Sendo assim, a forma com que a prática ou ações pedagógicas estão sendo estruturadas para cumprir as determinações da reforma (ou contrarreforma) do ensino médio impede a concretização daquilo que a própria BNCC determina:

A superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018, p. 15).

E mais: “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas”, o “foco na equidade” reconhecendo que as necessidades dos estudantes são diferentes e que é preciso “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos” (BRASIL, 2018, p. 15) corre o risco de não se concretizar.

Outra evidência na implementação da reforma nas escolas que ofertam ensino médio regular diz respeito aos Itinerários Formativos (IF) que, nesse primeiro ano, com a implementação gradativa acaba ficando “para se pensar mais adiante”, pois essa parte do currículo será contemplada na 2ª série do EM, ou seja, em 2023.

Ainda sobre a problemática com os IF, parte flexível do currículo, que está preocupando a comunidade escolar é: como a Escola do Campo Santa Rita D’Oeste poderá oferecer os IF que, de acordo com o Referencial Curricular do Paraná, deve permitir aos estudantes delinear sua formação a partir dos seus sonhos, objetivos e projeto de vida? Na proposta do governo (SEED, 2021b), os IF devem permitir aos

estudantes delinear sua formação a partir dos seus objetivos de vida. A Lei 13.415 (Artigo 4º) estabelece que os IF sejam “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. Para tanto, a parte flexível do currículo, que deve contemplar as quatro áreas do conhecimento de forma integrada e ser ofertada por meio de diferentes arranjos curriculares, já chega nessa escola do campo com delimitadas possibilidades.

Embora a composição, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos seja considerada como “duas partes indissociáveis” (SEED, 2021b, p. 23) no currículo do ensino médio, é fato que não somente na Rede Estadual de Terra Roxa ou no Paraná, mas em todo país, a reorganização proposta pela reforma exhibe uma dualidade explícita que, concordando com Erram e Czernisz (2018, p. 143), está apresentada “a partir da ênfase nas atividades que preparam o estudante para o trabalho imediato, sem a preocupação com a formação intelectual e com a possibilidade de continuidade nos estudos”.

Em relação à educação, a reforma do ensino médio tem sido, no atual governo, uma bandeira que visa a responder às necessidades do mercado o qual domina as políticas públicas. Assim vemos, no cenário educacional brasileiro, mais uma vez uma reflexão unilateral da educação, vista apenas sob o aspecto econômico e que propõe uma mudança deformada por análise realizada somente por técnicos que apresentam dados superficiais e que buscam respostas imediatas para o capital (ERRAM; CZERNISZ, 2018, p. 144).

É fato que, nesse estudo, as autoras não estejam se referindo exclusivamente à implementação da reforma do ensino médio no estado do Paraná, porém a realidade educacional desse estado não é diferente da realidade das demais unidades federativas do Brasil. Nesse caso, evidencia-se que o dualismo “perverso” reproduz e mantém as desigualdades sociais (LIBÂNEO, 2012).

No contexto da atual reforma do ensino médio, a proposta de flexibilização curricular para atender as necessidades contemporâneas pode ser entendida como um subproduto dos processos de heterogeneização e de precarização do trabalho (ARAÚJO, 2019). O objetivo da flexibilização curricular, portanto, “não é democratizar a escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, mas propor itinerários que, tal como previa Althusser, reproduzam a força de trabalho” (ARAÚJO, 2019, p. 65). Desse modo, ressalta-se novamente que os Itinerários Formativos que serão

ofertados não somente nas escolas que estão sendo referenciadas neste estudo, mas em tantas outras em nível estadual e nacional, podem servir às exigências da divisão do trabalho e seus diferentes cargos.

Concordando com Araújo (2019), diferente do que diz a propaganda do governo, mesmo estando no início da implementação progressiva (que está sendo ofertada apenas para alunos da primeira série do EM), é possível perceber que a flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens com a oferta de diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofundando as desigualdades, além de também promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas.

No que tange à ampliação da jornada de estudos, constata-se que a questão do aumento da carga horária pode estar andando na contramão da proposta diante da realidade apresentada em três das quatro escolas que fazem parte deste estudo (Antônio Carlos Gomes, Presidente Arthur da Costa e Silva e CE do Campo Santa Rita D'Oeste). A ampliação do tempo na escola apresentada na reestruturação curricular tem o objetivo de ampliar o conhecimento, porém o aumento de horas de estudo está sendo conduzido para acontecer, inclusive, de forma à distância. O aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas implica um tempo escolar de sete horas semanais. Essa condição imposta pela reorganização curricular é permeada por contradições principalmente, quando se trata da educação escolar para o estudante trabalhador que está realizando seus estudos no período noturno.

Problematizando a questão da ampliação do tempo de estudo nas escolas de Terra Roxa que ofertam EM, é possível identificar situações diferentes em cada escola ou período e até mesmo soluções provisórias na tentativa de cumprir a lei que reestrutura o ensino médio e amplia o tempo de estudo. Certo é que os diretores/gestores das escolas empenham-se para encontrar alternativas que possibilitem a frequência dos estudantes e se encaixem na organização estrutural da escola. As soluções imediatas encontradas pelas escolas vão se delineando com a oferta da sexta aula ou oferta de aulas no contraturno para os estudantes que realizam seus estudos no período da manhã ou da tarde.

A ampliação do tempo na escola torna-se ainda mais complexo quando é preciso organizar as aulas atendendo as especificidades da logística do transporte escolar, que é compartilhado com as escolas da rede municipal e apresentando horário diferente no término das aulas. A situação tende a ficar mais difícil quando se

considera a questão dos jovens que estudam em período e trabalham no outro. Sobre os estudantes trabalhadores, é importante destacar que muitos tiveram que transferir seus estudos para o período noturno devido à incompatibilidade entre horários de aulas e horário de trabalho. Cita-se, como exemplo, os estudantes do colégio Presidente Arthur da Costa e Silva, que frequentam a escola no período da manhã e, no período da tarde, trabalham, esses estudantes estão com dificuldades para frequentar com assiduidade as aulas ofertadas no contraturno, que, conforme a organização do horário escolar, ocorre uma (1) vez por semana com o objetivo de completar a carga horária. Dessa forma, a alternativa para esses jovens estudantes, que são também trabalhadores, é migrar os estudos para o período noturno. Essa situação fica ainda mais evidente quando se observa o aumento significativo na procura do EM noturno, tanto no colégio Antônio Carlos Gomes, que oferta EM Regular, quanto no Colégio Presidente Arthur da Costa e Silva, que oferta EJA.

O Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (SEED, 2021b) apresenta, como possibilidade para o cumprimento da ampliação da carga horário, a realização de atividades a distância, propondo 20% da carga horária para o EM diurno e 30% da carga horária para o EM noturno. O mesmo Documento propõe ainda, para o EM noturno, além da possibilidade de realizar 30% da carga horária com estudo a distância, a viabilidade de realizar uma oferta que contemple mais de três anos de estudo, desde que se respeite a Lei n. 9.394/96, com a oferta de carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos. Sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o NEM noturno, a Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022 (DEDUC/DPGE/DG/SEED) pontua:

A carga horária das instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio no período noturno será ampliada para 1.000 (mil) horas anuais, totalizando 3.000 (três mil) horas, por meio da oferta de **16,7%** de atividades não presenciais (assíncronas) (SEED, 2022, grifo nosso).

Observa-se que, no Referencial Curricular Para o Ensino Médio do Paraná (SEED, 2021b), propõe-se ao NEM noturno realizar até 30% da carga horária com estudo a distância, já a Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022 confirma a oferta de 16,7% para esse período de estudo. As atividades não presenciais podem incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos IF do currículo. As escolas assumem o compromisso de dar suporte tecnológico (digital ou não) e

pedagógico apropriado aos estudantes com o acompanhamento da equipe gestora (diretores e professores pedagogos) e de docentes. Neste aspecto, as escolas estão enfrentando um grande desafio na tarefa de produzir um ambiente e projeto pedagógico adequado a esse grupo de estudantes.

Cabe aos professores elaborar as atividades, ofertar aos estudantes e realizar o acompanhamento pedagógico de forma assíncrona. Os professores das escolas/colégios de Terra Roxa, que ofertam ensino médio noturno e possuem carga horária com atividades não presenciais, têm a opção de utilizar a ferramenta on-line Google Classroom (Sala de aula do Google), para suas práticas pedagógicas com carga horária à distância.

Em síntese, a oferta de aulas para a 1ª série do ensino médio noturno deve ter acréscimo de atividades não presenciais (assíncronas) equivalentes a cinco aulas semanais de 50 minutos. Com esse “aumento” de carga horária (que, conseqüentemente, espera-se que seja também de efetivo de ensino), totaliza-se a oferta de 30 aulas semanais e 1.000 horas anuais, conforme prevê a Deliberação nº 04/2021 (CEE/PR, 2021).

Seguindo as normas estabelecidas na Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022³⁰ (DEDUC/DPGE/DG/SEED, 2021), a distribuição da carga horária para aulas e atividades não presenciais (assíncronas) apresenta a seguinte organização: para o NEM Regular, os componentes curriculares que terão uma hora-aula de sua carga horária ofertada em formato de atividades não presenciais (assíncronas) são: Projeto de Vida, Educação Financeira, Pensamento Computacional, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. No ensino médio profissional, os componentes curriculares escolhidos para oferecer uma hora-aula de sua carga horária com atividades não presenciais são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Filosofia e História. A primeira proposta da SEED é que os professores que atuam nos componentes curriculares citados cumpram esse aumento de carga horária aos sábados pela manhã. Porém essa “estratégia” de atendimento pedagógico aos sábados está em fase de observação e ajustes.

³⁰ A Orientação Normativa Conjunta Nº 003/2022 - DEDUC/DPGE/DG/SEED, dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio noturno no ano de 2022 na Rede de Ensino paranaense. Documento disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Orientacoes#:~:text=Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20Cconjunta%20n%C2%BA%20003,noturno%20no%20ano%20de%202022>. Acesso em: 14 abr. 2022.

Cabe ressaltar que a ampliação da carga horária através de estudos a distância evidencia a desvalorização dos componentes curriculares da BNCC, que, com a oferta de atividades não presenciais, reduz ainda mais a qualidade do ensino e compromete a construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como com os desafios da sociedade contemporânea. O “apoio pedagógico”, caso efetive a oferta aos sábados, pode ser compreendido como forma de minimizar algumas lacunas na aprendizagem dos estudantes.

É fato que, de forma geral, a realidade do trabalho perpassa a vida dos estudantes. De acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2020, 29,88%, das matrículas realizadas nas Redes e Instituições de Ensino do Sistema de Educação do Paraná são do período noturno. A maioria dos estudantes que frequenta o ensino médio noturno é jovens trabalhadores, cuja jornada de trabalho quase sempre se estende aos sábados. Sendo assim, a possibilidade de frequentar a escola aos sábados para receber apoio pedagógico de seus professores é mínima. Em meio a tantos desafios, os professores procuram utilizar metodologias que valorizem a participação ativa dos estudantes, aplicadas de forma dinâmica e dialógica, procuram realizar atividades que privilegiem a problematização, as práticas colaborativas, a investigação científica, entre outros (PPP, CE ANTÔNIO CARLOS GOMES, 2022). Mais que ampliar, é preciso qualificar o tempo destinado aos estudos. É preciso trazer o estudante para a centralidade do processo educativo. Só será possível promover o protagonismo se houver, por parte do governo e dos sistemas de ensino, um efetivo comprometimento para atender as necessidades dos estudantes.

Em relação à educação em tempo integral, a Lei 13.005 de 2014 (PNE, 2014) propõe, na Meta 6 (seis), a sua oferta em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica. O atendimento dessa Meta está contemplado na Lei 13.415/2017 (Artigo 13) que institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A educação integral, nessa proposta, tem, como característica, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Porém, a BNCC para o Ensino Médio destaca:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o 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. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BRASIL, 2018, p. 14).

A política de Fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral criada pelo Ministério da Educação (MEC) estabelece ações conjuntas entre os entes federados, nas organizações curriculares para o ensino médio. Assim, o governo do Paraná instituiu, em regime de colaboração com o Governo Federal, a Educação em tempo Integral – Turno Único para o EM. Essa proposta focada na formação integral dos estudantes (ética, cultural, política, estética, física e cognitiva) (SEED, 2022), foi implementada no Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes em 2021. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2022) do citado estabelecimento de ensino, ao ampliar o tempo na escola, ampliam-se também as oportunidades de aprendizagem que favorecem a formação integral e a qualidade no ensino ofertado.

Foi em “regime de parceria” que, em outubro de 2019, foi assinado o Acordo de Cooperação entre SEED, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Instituto Natura e Instituto Sonho Grande para “viabilizar a implementação do Modelo da Escola da Escolha, a fim de aprimorar e consolidar a implantação da política de educação em tempo integral no Estado do Paraná” (SEED, 2022, p. 7). Com essa medida adotada pelo governo paranaense, o ICE, torna-se “responsável” por “conduzir” a política de implantação da educação integral e parte significativa das articulações pedagógicas nas escolas da rede pública estadual, que ofertam essa modalidade de ensino. Embora o princípio de “elevar a qualidade de ensino, na perspectiva de atribuir novos sentidos à prática pedagógica e à organização do currículo” (SEED, 2022, p. 4), esteja presente no discurso da Política de Educação Integral em Tempo Integral da SEED, a organização do ensino feita a partir do modelo do ICE possibilita menos autonomia aos profissionais da educação pertencentes a essas escolas. Conforme descrito na epígrafe desse capítulo “Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados”. De fato, as mudanças são admissíveis com o objetivo de corrigir detalhes da ordem estabelecida, porém mantem-se intactas as

determinações estruturais da sociedade em conformidade com as exigências da lógica global de um sistema de reprodução” (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

As finalidades da Política de Educação Integral em Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) é,

- Democratizar a oferta de atividades pedagógicas, por meio da ampliação da jornada escolar em turno único, [...].
- Viabilizar o aprofundamento dos conteúdos curriculares, por meio de atividades pedagógicas, que possibilitem encaminhamentos metodológicos diferenciados e que favoreçam o desenvolvimento humano integral dos estudantes.
- Criar um ambiente educativo que considere as experiências e os saberes dos estudantes, possibilitando-lhes a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do estudo e da pesquisa.
- Possibilitar a ampliação do tempo para o aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (SEED, 2022, p. 8).

Nesse sentido é crucial o investimento no ensino, no espaço escolar, na formação continuada dos professores, entre outros, para que o ensino não seja reduzido a atividades de lazer e reforço. A oferta de jornada escolar na EI em turno único de 9 horas/aula diárias totalizando 45 horas/aula semanais, demanda maior apoio e compromisso do governo traduzidos em Política Educacional. Verdadeiramente “aumentar o tempo de aula sem oportunizar e garantir a aprendizagem efetiva, só reproduz o instrucionismo” (SEED, 2022, p. 9). No contexto em que o CE Antônio Carlos Gomes está inserido, compreende-se que a sua escolha para fazer parte do Programa Paraná Integral está, ao mesmo tempo, alinhada à Meta 6 (seis) do PNE e, conseqüentemente, atendendo a Lei 13.415, voltada para a oferta de educação em tempo integral, levando em consideração as especificidades da comunidade em geral e dos estudantes que frequentam a referida escola.

Atendendo a legislação proposta pela Secretaria de Educação do Paraná, o Colégio Antônio Carlos Gomes apresenta uma proposta curricular do ensino integral que combina a oferta de componentes curriculares da BNCC e Componentes curriculares diversificados. É fato que:

A formação integral dos estudantes deve visar à formação e ao desenvolvimento global, além de possibilitar a preparação deles para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, como também proporcionar a formação para a cidadania, conforme já previsto pela LDB (SEED, 2021b, p. 55).

Embora a atenção do ensino escolar em tempo integral esteja muitas vezes voltada na direção dos problemas sociais vivenciados pela comunidade escolar e comunidade geral, é de suma importância que se tenha a compreensão que a oferta do ensino médio integral não é somente um prolongamento do tempo de permanência dos alunos na escola para atender algumas situações de vulnerabilidade e sanar problemas da realidade social. Concordando com Czernisz e Pio (2017), é preciso que o ensino médio integral realmente possibilite o desenvolvimento formativo com qualidade com uma nova estrutura pedagógica. É necessário priorizar o direito e primar pela qualidade e não apenas por uma adaptação de ensino à integralização do tempo correspondendo a outros projetos formativos.

As autoras Czernisz e Pio (2017) pontuam alguns aspectos que precisam ser aprofundados na discussão dos desafios e perspectivas da educação integral no ensino médio, entre eles: “a necessidade de que o ensino médio não se constitua como espaço de variada experimentação curricular em que vários currículos, organização pedagógica e profissionais atuem ao mesmo tempo” (CZERNISZ; PIO, 2017, p. 69). Destacam, também, que a construção do ensino médio de qualidade deve se pautar por amplas discussões e, que as propostas reformistas não sejam realizadas, desprovidas de um balanço sobre o conhecimento já conquistado.

Assim, tomando como referência a opinião das citadas autoras, é o que se espera para os jovens que optaram em continuar realizando seus estudos em tempo integral no CE Antônio Carlos Gomes. Como já foi expresso, nem todos os jovens puderam dar continuidade aos estudos com dedicação de tempo integral. Dados obtidos através do aplicativo Consulta Escola³¹, demonstram que, em números, do total de alunos que concluíram a última etapa do ensino fundamental no ano de 2021 com educação em tempo integral no citado estabelecimento de ensino, somente 41% continuaram seus estudos na 1ª série do Ensino Médio Integral. Muitos optaram por remanejar seus estudos para o período noturno, porque precisam trabalhar para se sustentar ou então para ajudar no sustento familiar.

Um destaque positivo no Programa de Educação Integral no CE Antônio Carlos Gomes é a permanência dos professores e da equipe gestora e pedagógica em

³¹ Dados disponíveis no site da SEED – Paraná. Disponível em: http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=53_d&codigoMunicipio=2760. Acesso em: 20 abr. 2022.

dedicação exclusiva, ou seja, todos esses profissionais cumprem as 40 horas semanais nessa escola. O fato de oportunizar aos educadores dedicar seu trabalho exclusivamente a essa escola reforça o vínculo entre os integrantes da comunidade escolar.

O modelo de ensino médio integral focado na Pedagogia da Presença³² e na Escola da Escolha³³ compreende, além dos componentes ou disciplinas da BNCC, os componentes da Parte Flexível Obrigatória (PFO) são: Corresponsabilidade Social, Componente Curricular Eletivo I, Componente Curricular Eletivo II, Educação Financeira, Estudo Orientado, Língua Espanhola, Mentoria, Práticas Experimentais, Preparação Pós-Médio, Projeto De Vida e Pensamento Computacional. Juntamente com a BNCC, esses componentes estão divididos nos três anos de oferta de EM Integral.

Neste sentido, a centralidade do currículo diante da reforma do ensino médio integral leva a avaliar qual é o peso da Base Nacional Comum Curricular diante da reforma. O que se espera é que o EM ofertado em tempo integral não se torne apenas um ensino com uma Matriz repleta de componentes curriculares com condições precárias e com estreita qualificação pensada para atender aos interesses do setor produtivo. Concordando com Gotardo e Viriato (2014, p. 42), podendo a escola ser compreendida como campo de disputa, “julgamos ser possível uma ação pedagógica que vá para além do simples atendimento aos ditames do capital”.

Certo é que as mudanças na estrutura do sistema educacional da atualidade atingem os princípios pedagógicos, a estrutura curricular, as formas de oferta do ensino médio. Neste sentido, fomentar a qualidade da educação através da (re)estruturação do ensino médio com flexibilização curricular é um plano desafiador diante das condições da educação pública, não só ao conjunto de escolas destacadas nesta pesquisa, mas em todas as escolas públicas da rede de ensino paranaense. É necessário estabelecer um planejamento curricular que apresente uma arquitetura,

³² A Pedagogia da Presença está firmada no reforço do vínculo entre os membros da comunidade escolar. A proposta não é de ensino integral apenas no que se refere ao tempo na escola, mas também à formação humana integral. O foco do modelo é o aluno e o seu projeto de vida.

³³ O projeto de Educação Integral do estado do Paraná segue o modelo da Escola da Escolha tendo a parcerias do ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), Instituto Sonho Grande e Natura. Esse modelo de educação visa oferecer não apenas uma formação acadêmica de qualidade, mas também ampliar as referências sobre valores e ideais do estudante e apoia-o no enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo. Para mais informações sobre o modelo da Escola da Escola o qual o Paraná vem seguindo, consultar: <https://icebrasil.org.br/>.

definindo tempos, espaços, metodologias e estratégias claras. Como a própria BNCC admite:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias (BRASIL, 2017, p. 15).

A questão das desigualdades educacionais é, sem dúvida, um ponto que merece atenção nessa fase de implementação do NEM. Concordando com Garcia e Czernisz (2017, p. 579), é preciso priorizar “uma educação que atenda a todos e que tenha como centralidade o processo de formação integral”, portanto, isso se dará “quando se definir que a educação é realmente prioridade e se fizer o enfrentamento das desigualdades”. Novamente em conformidade com as autoras, Garcia e Czernisz (2017), o enfrentamento das desigualdades deve passar pela discussão curricular no interior da escola, principalmente, por atender e respeitar às diferenças e, assim, buscar uma escola igual para todos, uma escola que beneficia os “iguais”. Para que isso seja possível,

é necessário assegurar escolas com infraestrutura adequada, com carreira de professores e salários condizentes com a responsabilidade, com formação inicial e continuada que correspondam aos desafios enfrentados no fazer pedagógico, que sejam providas de recursos tecnológicos, biblioteca físicas e virtuais, recursos humanos, materiais, físicos e financeiros para que os esforços convirjam para práticas de qualidade. Neste sentido, a educação deve ser ofertada por instituições que tenham centralmente a defesa da Escola Pública, nas quais os regimes de trabalho sejam de dedicação exclusiva a elas, para que o professor seja efetivamente conhecedor do seu projeto pedagógico e comprometido com ele (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 579).

O Ensino Médio Integral pode fazer a diferença na educação dos jovens se for guiada com seriedade e comprometimento, amparada por políticas educacionais e que o peso das inovações não recaia apenas na escola, que a educação integral não se torne um arremedo de acolhimento social e socialização. Fazendo uso das palavras de Libâneo (2012), que o que se anuncia como padrão de qualidade não se transforme em arremedo de qualidade, que esconde mecanismos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) completa o quadro de modalidades que fazem parte desta pesquisa. No município de Terra Roxa, a EJA é ofertada no colégio Presidente Arthur da Costa e Silva e nas APEDs (Ação Pedagógica Descentralizada). Tão importante quanto as demais modalidades, o ensino médio para a EJA tem, como princípio, “a reinserção de sujeitos ao ambiente escolar, considerando a sua pluralidade, seus saberes e suas práticas sociais, e possibilitando-lhes a elevação da sua escolaridade” (SEED, 2021b, p. 47). Neste sentido, os jovens e adultos devem ter assegurado o direito ao acesso e permanência na escola, de modo que a oferta de ensino se adapte às suas condições, possibilidades e necessidades.

Tratando-se da reforma, é importante considerar que a reestruturação do ensino médio para a EJA “não poderá ser diluída em políticas generalistas”, mas “assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica” (ARROYO, 2006, p. 7). Contudo, a mudança proposta pela Lei nº 13.415/2017 para a EJA, da forma que está estruturada, pode distanciar ainda mais os jovens e adultos de um projeto que lhes permita maior integração e participação na cultura e no conhecimento, pois, se não houver consideração das características, dos interesses, das condições de vida e de trabalho dos estudantes corre-se o risco de o ensino escolar tornar-se sem sentido para a vida desses jovens e adultos.

Assim como nas demais modalidades, os cento e três (103) alunos que estão cursando a primeira série do ensino médio na EJA no Colégio Presidente Arthur da Costa e Silva têm seus estudos organizados a partir da reestrutura curricular trazida pela Lei nº 13.415. Dessa forma, a estrutura está organizada a partir da divisão: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A FGD, destinada a todos os estudantes, compõe-se pelas aprendizagens das quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Serão destinados aos estudantes quatro Itinerários Formativos para aprofundar as áreas de conhecimento em diálogo com o seu projeto de vida.

No município de Terra Roxa (acredita-se que assim como nos demais), a EJA tende a ser considerada como “a última chance para um futuro melhor” de muitos jovens e adultos que vivem em situação de vulnerabilidade, de subemprego, na corrida diária para ganhar sua sobrevivência. Trazendo para o contexto atual, um dos estudos de Miguel Arroyo (2007), que, em seu trabalho *Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?*, demonstrava sua preocupação

com os jovens e os adultos populares, ressaltava o fato desse grupo de estudantes estar cada vez mais demarcado, segregado, estigmatizado e cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade. Conclui-se que nada ou pouco mudou, pois grande parte da juventude popular continua em situação vulnerável e com limitadas alternativas de escolhas, inclusive, para seus estudos. As dicotomias, as polaridades da nossa sociedade continuam impedindo uma configuração mais igualitária no campo da educação e, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, observa-se que essa situação acentua-se ainda mais.

Concordando com Arroyo (2007, p. 7): “A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”, entretanto, embora a Lei nº13.415/17 enfatize tanto sobre o desenvolvimento do protagonismo dos jovens, não se institui essa ação com a mesma intensidade para a demanda dos adultos que também frequentam o EM.

Através da análise dos documentos disponibilizados pela mantenedora (SEED), constata-se que, em 2022, não há mudança significativa na estrutura do ensino para a Educação de jovens e Adultos (se é que haverá para os próximos anos e séries da EJA). De acordo com a Deliberação nº 10/2021 (SEE/SEED), as mudanças não alteram o tempo de conclusão dos estudos, assim, os estudantes podem concluir o ensino médio em um ano e seis meses (três semestres) organizados em três módulos. Embora a proposta apresente a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida.

Para a escola que oferta EJA (Presidente Arthur da Costa e Silva), a preocupação, como sempre, é dar continuidade aos preceitos norteadores para o ingresso, a permanência e o sucesso dos jovens e adultos. Reduzir a evasão, o abandono e incentivar a conclusão é tarefa contínua dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

O artigo 31 da Deliberação CEE/PR nº 04/21 dispõe que a modalidade Educação de Jovens e Adultos deve prever organização curricular e metodológica diferenciada, preferencialmente, integrada com a formação técnica e profissional. Embora os currículos partam do pressuposto de que preparam para o trabalho, pouco se fala sobre o trabalho nesse primeiro ano de implementação. Não se evidencia preocupação que possibilite uma “nova face, o novo rosto da EJA” (ARROYO, 2007, p. 5). Essa modalidade de ensino que, de acordo com o Parecer nº 11/2000, não é

“acelerador do ensino”, mas uma categoria “com finalidades e funções específicas”³⁴ não apresentou, no primeiro ano da implementação (2022), nenhuma mudança significativa na estrutura da oferta para os estudantes que iniciaram a primeira série do “Novo” Ensino Médio na modalidade EJA.

A proposta é estimular o protagonismo juvenil através da flexibilização do currículo, uso de metodologias ativas, equipamentos digitais e materiais didáticos diferenciados, porém é necessário, primeiramente, o estímulo por parte do governo fornecendo às escolas equipamentos de boa qualidade para os laboratórios de ciências e informática, reformas e melhorias nos espaços escolares e mais investimento em materiais pedagógicos. Vale ressaltar que muitas melhorias realizadas nas escolas estaduais de Terra Roxa acontecem porque há, por parte do coletivo escolar, a colaboração e desejo de ver a sua escola bem-organizada e com melhor estrutura para realizar o trabalho pedagógico. Assim sendo, são realizadas promoções que visam arrecadar dinheiro para investir, principalmente, na compra de materiais e equipamentos que são necessários para as práticas pedagógicas e para tornar a escola um ambiente mais acolhedor e com mais recursos para a aprendizagem.

Com base nos estudos de Mészáros (2008), pode-se afirmar que os graves antagonismos estruturais da sociedade bloqueiam o caminho para uma mudança absolutamente necessária. Neste sentido, a reforma do ensino médio tanto para a Educação de Jovens e Adultos, como para as demais modalidades e Educação Profissional, continua retratando divergências estruturais. O que se evidencia, na atualidade, é que a reforma do ensino médio imposta pela Lei nº 13.415/2017, assim como tantas outras reformas ocorridas em outros momentos da história da educação no Brasil, em muitos casos, não passa de ajustes. Compartilhando da opinião de Mészáros (2008):

caso não se valorize um determinado modelo de reprodução da sociedade como necessário quadro de intercâmbio social, serão admitidos em nome da reforma, apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos da Educação. As mudanças sobre tais limitações

³⁴ De acordo com o Parecer nº 11/2000, a EJA tem funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Em síntese, o Del. nº 10/2021 (SEE/SEED) conclui que a **função reparadora** apresenta a ideia de que o indivíduo matriculado na EJA não teve acesso à educação e esse direito deve ser reparado. A **função equalizadora** trata da oferta de oportunidades para permitir aos estudantes uma condição de igualdade com toda a sociedade; e, por fim, a **função qualificadora** sugere a formação continuada ao longo da vida.

apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas como único e legítimo objetivo de corrigir alguns detalhes defeituoso da ordem estabelecida, de forma que será mantida intacta as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da Lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Segundo o Referencial Curricular para o EM do Paraná (2021b), as escolas devem ofertar, no mínimo, dois itinerários formativos de aprofundamento das 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. No entanto, tudo indica que essa parte flexível do currículo se concretizará na segunda e terceira série do EM. O que se pode entender como parte flexível do currículo até aqui são os Componentes Curriculares Eletivos ofertados na Educação Integral (CE Antônio Carlos Gomes) e os IF da educação profissional ofertados no CEEP Paulo Renato Souza. Na proposta “os IF devem ser elaborados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo” (SEED, 2021b, p. 721).

Embora a implantação esteja iniciando em 2022, o que se evidencia é uma reforma que tem a flexibilização curricular e os arranjos curriculares como algo inovador e grande risco de um esvaziamento de conteúdos da BNCC, que pode enfraquecer, conforme já foi dito, uma importante parte da educação escolar. Esse esvaziamento de ensino estende-se também para os cursos técnicos que refletem a trágica “parceria” com a iniciativa privada que, para completar, está ofertando ensino remoto com aulas síncronas. A pergunta é: o que se está priorizando: a redução de custos ou a educação de qualidade?

O diagnóstico estrutural das escolas indica a necessidade de investir em recursos tecnológicos, melhorias nos laboratórios de informática, equipamentos para os laboratórios de ciência, materiais para uso em práticas pedagógicas, formação continuada para todos os professores entre outras prioridades.

A elaboração coletiva dos documentos oficiais das escolas é outro ponto que apresenta complexidade devido à ausência de uma política formativa, envolvendo todos os profissionais da educação. O pouco espaço destinado à formação continuada para compreender a nova estrutura de ensino por área de conhecimento será mais um entrave para a efetivação da proposta trazida pela lei nº 13.415/17.

Se haverá por parte do governo recursos financeiros para realização de melhorias no espaço físico, na estrutura e aquisição de materiais e equipamentos próprios para a organização dos IF ou Componentes Eletivos ainda não se tem nenhuma resposta concreta. Em relação às parcerias com as organizações, entidades, serviços ou empresas da sociedade civil firmadas com a instituição também é uma proposta em construção, o que se sabe, por meio dos documentos oficiais e mídias da SEED, é que pode haver parcerias público/privado durante a implantação gradativa que seguirá em 2023 para as segundas séries e, em 2024, completando o ciclo, para as terceiras séries do EM. Fica ainda um alerta: com a atenção voltada para o “Novo” Ensino Médio, qual é a parcela de atenção que sobra para os estudantes que já estão no Ensino Médio (segundas e terceiras séries) e para os quais nada muda?

Conforme exposto no Acordo de Cooperação nº 201900013, um dos objetivos da parceria da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (Seed) com as entidades ICE, Instituto Sonho Grande e Instituto Natura é a elevação no número de matrículas no Ensino médio integral para 85%. Aqui, fica outro questionamento: quais são as estratégias que a Seed utilizará para essa atingir essa meta?

Para concluir este capítulo, salienta-se que o Ensino Médio Integral, que é ofertado no CE Antônio Carlos Gomes, mesmo seguindo o modelo de ensino adotado pelo ICE, Instituto Sonho Grande e Natura (SEED, 2022) procura discutir e alinhar as práticas pedagógicas de acordo com a realidade da comunidade escolar e com a infraestrutura que a escola possui. O que se espera é um contínuo apoio do governo para o fortalecimento e consolidação do EMI ao longo dos anos, que não se torne somente promessas feitas em tempo de implementação da referida proposta. Em relação a Educação Profissional ofertada no CEEP Paulo Renato Souza, fica a incerteza: haverá outra parceria (ou parcerias) entre a escola pública e o setor privado, além da Unicesumar e, se houver, de que forma os acordos acontecerão? Diante dessas e de tantas outras dúvidas fica uma certeza: é preciso agregar esforços e construir estratégias eficientes para enfrentar essa nova e dura realidade (KUENZER, 2017) e as controvérsias do percurso.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dever do governo – dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível – é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de perecermos ao peso do nosso próprio progresso.

(Anísio Teixeira, 1989)

A pesquisa sistematizada com o título “A implementação do ‘Novo’ Ensino Médio no município de Terra Roxa: texto e contextos” foi realizada com o objetivo de investigar a reforma do ensino médio proposta pela Lei 13.415/2017, no que se refere à organização da Educação em Tempo Integral, a ampliação da carga horária e a efetivação da oferta de Itinerários Formativos nas escolas da Rede Estadual do município de Terra Roxa, Paraná.

Os capítulos que compõem este estudo foram construídos para responder ao seguinte problema: a Lei 13.415/2017 pode ser uma estratégia de mercantilização e desqualificação do Ensino Médio, em consonância com o regime capitalista? A partir dessa questão central, apresentou-se outras duas que complementam o problema de pesquisa, sendo uma relacionada à publicização e outra às parcerias público-privadas.

Com o término da pesquisa constata-se que a escola ao longo da história vem sendo moldada pela força mercadológica. Concordando com Gramsci (2001), o espaço escolar, racionalmente, deveria seguir a linha de 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. Contudo, o estudo apresentado mostra, no decorrer dos capítulos, que os fundamentos da educação

trazem consigo os princípios neoliberais que ajustam a escola à lógica das relações sociais capitalistas. Essas relações adotam um caráter cada vez mais opaco, violento e regressivo, como resposta ao aprofundamento e à especificidade que assumem a crise do capital (FRIGOTTO, 2015).

No que se refere especificamente ao ensino médio e à educação profissional, que é o tema central desta pesquisa, pode-se afirmar que essa etapa de ensino, em suas diferentes modalidades, sempre foi alvo de reformas propostas e realizadas em resposta ao contexto socioeconômico brasileiro, refletindo um percurso carregado de impasses que reproduzem uma estrutura de dualidade e desigualdade na educação. Essa afirmativa vale também para a atual reforma do ensino médio brasileiro, configurada, primeiramente, através da Medida Provisória nº 746 em 2016 e transformada na Lei nº 13.415 em 2017.

Cumpra assinalar que a trajetória do ensino médio e profissional que está se efetivando, em cumprimento à Lei nº 13.415, direciona as escolas (mesmo a contragosto), de forma ainda mais intensa, a contribuir com a formação da força de trabalho no contexto das transformações do capitalismo, agravadas por políticas que acentuam a marginalização e aprofundam as desigualdades que afetam, de múltiplas formas, o funcionamento da escola (LAVAL, 2019).

Nesse contexto, compreende-se que a relação antagônica entre capital e trabalho historicamente delineado no ensino médio e na educação profissional, assim como antes, continua reforçando o caráter produtivo dado à educação. Concordando com Garcia e Czernisz (2017), as alterações propostas para o Ensino Médio e efetivadas pela Lei nº13.415/17, além de serem autoritárias, propõem a redução, a minimização do conhecimento para os jovens da classe trabalhadora, que têm, na escola pública, o centro do seu processo formativo. A Lei não nega a importância do conhecimento científico e cultural, porém, em muitos momentos, percebe-se que ela tenta desviar, sorrateiramente, a função desses bens (conhecimento científico e cultural) do campo do ensino escolar.

Ninguém pode negar a importância do conhecimento científico e cultural no desenvolvimento das formas dos seres humanos qualificarem suas vidas em todas as dimensões. Trata-se, por um lado, de analisar a natureza e o sentido desse conhecimento no travejamento das relações sociais em sociedades de classe. Ou, a quantos, e a quem serve (FRIGOTTO, 2015, p. 216).

Através do estudo, percebe-se a existência de uma grande possibilidade de se intensificar ainda mais a questão da educação ajustando-se à lógica do capital no âmbito das relações de poder. Concordando com as afirmações de Frigotto (2015) e Garcia e Czernisz (2017), o processo de monopolização pelos detentores do capital amplia a desigualdade e assola as conquistas e direitos da classe trabalhadora. Neste sentido, “a formação voltada para o trabalho prioriza apenas a lógica do mercado” (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 579). Sendo assim, conclui-se que o “Novo” Ensino Médio estabelece uma relação entre trabalho e educação que reforça ainda mais o caráter dualista dessa etapa de ensino e sustenta a manutenção das relações capitalistas, colocando a educação como mercadoria que, estando a serviço do mercado, favorece o desmonte do ensino médio.

Embora as mudanças no ensino médio ainda estejam iniciando, ou seja, em tempo de implementação, é possível compreender que as escolas da rede estadual de Terra Roxa (que ofertam EM) estão procurando efetivar o ensino escolar de acordo com as Leis propostas em nível nacional e direcionadas pelo Governo do Paraná. Neste sentido, trazendo novamente o problema central desta investigação – que questiona a possibilidade da Lei 13.415/2017 ser uma estratégia de mercantilização e desqualificação do ensino médio – em consonância com o regime capitalista, pode-se dizer que, sendo essa reforma determinada em função das exigências do capitalismo, as evidências apontam para o fato de que o processo de mercantilização da educação está ligado à expansão da privatização. A reforma abre espaço para a ratificação e para publicização do ensino.

Por mais que a reforma esteja no início da implementação nesse ano de 2022, já é possível ver o movimento de fusão do Estado com grupos privados da educação superior “infiltrados” na educação pública. Esse é o caso da UniCesumar, que, ao prestar serviço terceirizado para as escolas técnicas da Rede Estadual do Paraná, mercantiliza a educação, desvalorizando o trabalho dos professores da rede pública estadual de educação básica, sejam eles efetivos (pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério) ou com contrato temporário (PSS). Com isso, o ensino médio e educação profissional tornam-se refém da mercantilização, a rede perde uma boa parte do que os caracteriza como educação enquanto bem público e, conseqüentemente, aumenta a possibilidade de se perder ainda mais a qualidade do ensino. A evidência de desqualificação do ensino médio é ainda mais acentuada na Educação Profissional.

É possível verificar também o viés da publicização da educação pública no desenvolvimento de ações relativas ao modelo educacional da Escola da Escolha na implementação do Ensino Médio em Tempo Integral que, na fase de implantação do modelo, teve como suporte o Acordo de Cooperação nº 201900013³⁵ celebrado com as entidades Instituto Sonho Grande (ISG), Instituto Natura (IN) e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Concordando com Gotardo e Viriato (2014), ao compreender a escola como campo de disputa, é possível uma ação pedagógica que vá para além do simples atendimento aos ditames do capital, entretanto, essa não é uma tarefa desafiadora para os profissionais da educação, o que se sobressai é, compartilhando da opinião de Czernisz (2016), mais uma vez, a escola desempenhando o papel para a formação de capital humano por meio do desenvolvimento de sociabilidades que irão contribuir para o desempenho no sistema de acumulação capitalista.

No entanto, é importante ressaltar que, no que se refere à estratégia da Reforma do ensino médio brasileiro, sob a ótica da Educação Integral e ampliação da carga horária, destaca-se, através desta pesquisa, que ao ampliar o tempo de estudo amplia-se também a esperança da escola em poder ofertar uma organização curricular que possa, realmente, proporcionar uma melhor formação para os estudantes. Em síntese, pode-se afirmar que a comunidade escolar e comunidade em geral estão tendo uma visão positiva com boa aceitação e procura em relação à oferta de Educação em Tempo Integral no CE Antônio Carlos Gomes, porém, há maior procura para a etapa do Ensino Fundamental (6º/9º anos) do que para o Ensino médio. Como já foi expresso, no capítulo anterior, muitos jovens ao chegar na etapa do EM, transferem seus estudos para o período noturno ou para outra escola que oferte EM regular. Essa decisão está ligada, principalmente, à necessidade de ingressar no mercado de trabalho (formal ou informal) para suprir suas necessidades financeiras.

Com a investigação, compreende-se que a implementação dos Itinerários Formativos, apresentados como parte flexível do processo de construção do conhecimento, depara-se com questões preocupantes como, por exemplo, a proposta de reestruturação produtiva que, na prática, reduz o ensino médio a 1.800 horas obrigatórias de trabalho com a Formação Geral Básica (FGB). Com isso, infelizmente,

³⁵ Acordo de Cooperação nº 201900013: Acordo de cooperação que entre si celebram o estado do Paraná por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte o Instituto Sonho Grande o Instituto Natura e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação para os fins específicos.

a profissionalização do nível médio é conduzida de uma forma que a sua prioridade esteja no desenvolvimento econômico, cabendo à educação profissional o papel de formar a mão de obra técnica para atender a demanda do mercado de trabalho.

Concordando com Araújo (2019), a “nova” estrutura curricular induz os jovens a uma falsa ideia de autonomia, considerando que os Itinerários serão ofertados conforme disponibilidade e decisão dos sistemas de ensino, e não por escolha dos estudantes. Apesar da Lei nº 13.415/2017 considerar indissociável a separação entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico evidencia-se que, ao transformar a educação profissional em itinerários, fere-se o princípio da integração desta com o ensino médio” (RAMOS, 2019, p. 6). De fato, ao flexibilizar o currículo, ele torna-se reducionista.

Entende-se que, com a reforma, a Educação Profissional de nível técnico configura-se em uma estrutura curricular similar ao que era proposto no Decreto 2208/1997, com uma política que abre espaço para que o ensino público seja explorado por grupos dos empresários da educação privada, que almejam vender educação para a escola pública ou para os estudantes da escola pública. Assim também está a Lei nº 13.415/2017, reforçando a parceria público/privado, abrindo espaço para a oferta de formação com ênfase técnica e profissional realizado por meio de educação a distância, considerando a inclusão de experiências e vivências práticas de trabalho no setor produtivo e as parcerias e convênios como possibilidades para a formação do concluinte do ensino médio, conforme exposto no Artigo 4º da referida lei.

A lei nº 13.415/17 estimula e apoia as escolas privadas a ofertar Itinerários Formativos. Concordando com Ramos (2019), a mercadorização do ensino médio, certamente, se tornará cada vez mais de interesse do mercado de serviços. Enquanto a classe dominante poderá pagar por ela, à classe trabalhadora restará a escola pública esvaziada e empobrecida.

Sobre a questão da ampliação da carga horária proposta pela Lei 13.415/2017, é visível a fragilidade dessa mudança e os transtornos e desafios que esse “aumento de tempo” está trazendo para as escolas. O peso dessa mudança vem recaindo sobre os estabelecimentos de ensino que estão procurando adequar a ampliação da carga horária, de acordo com as especificidades apresentadas pelos alunos da primeira série do EM, ofertando, em um período, sexta (6ª) aula, em outro, havendo oferta de cinco (5) aulas diárias e um dia na semana cinco aulas no contraturno, sendo que,

para o período noturno, a proposta iniciada no início de 2022 apresentou aulas a distância com atendimento pedagógico, facultativos aos alunos e obrigatório aos professores, aos sábados. Destaca-se que há alunos que frequentam a escola no sábado não somente para receber apoio pedagógico dos profissionais, mas também porque não possuem ferramentas/equipamentos tecnológicos necessários para realizar as atividades propostas no ambiente virtual e que poderiam ser feitas em casa.

Resta afirmar que o termo ampliação, seja através do aumento da carga horária com uma aula diária a mais (passando de 5 para 6 aulas diárias), seja com a oferta de ensino médio em tempo integral, deve estar conectado à formação que conduz ao desenvolvimento na totalidade do sujeito e à sua emancipação humana. Concordando com Garcia e Czernisz (2017), eis o que se espera:

Uma educação que atenda a todos e que tenha como centralidade o processo de formação integral se dará quando se definir que a educação é realmente prioridade e se fizer o enfrentamento das desigualdades. [...] Para isto, é necessário assegurar escolas com infraestrutura adequada, com carreira de professores e salários condizentes com a responsabilidade, com formação inicial e continuada que correspondam aos desafios enfrentados no fazer pedagógico, que sejam providas de recursos tecnológicos, biblioteca físicas e virtuais, recursos humanos, materiais, físicos e financeiros para que os esforços convirjam para práticas de qualidade (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 579).

Os Itinerários, que assumem uma identidade de “consolidadores do processo formativo”, já iniciam a implementação da reforma carregando o peso de fortalecer a formação integral humana, priorizar o desenvolvimento da autonomia para a efetivação dos projetos de vida dos estudantes, a incorporação de valores universais e habilidades que ampliem a visão de mundo e oriente-os nas suas decisões seja na escola, no trabalho ou na vida (BRASIL, 2018).

A função de aprofundar as aprendizagens vinculada às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e à Formação Técnica e Profissional que recai sobre esses arranjos curriculares são transferidas para as Redes e Instituição de Ensino, visto que esses sistemas possuem arbítrio na organização e na efetivação de estratégias didático-pedagógicas para esses arranjos, também caracterizadas como unidades curriculares, disciplinas eletivas, trilhas de aprendizagem, projetos integradores, entre outros. O que ainda permanece na incerteza é a maneira que as políticas educacionais

conduzirão os investimentos para efetivar os IF, principalmente os ligados à Formação Técnica Profissional.

Dados disponibilizados pela SEED/PR³⁶ demonstram que o Ensino Médio integrado à Educação Técnica e Profissional vem apresentando aumento acentuado no número de matrículas, destacando que os jovens estão buscando por qualificação profissional ao final do Ensino Médio. Contudo, com a efetivação do V (quinto) Itinerário Formativo no Ensino Médio, na perspectiva da Formação Técnica e Profissional, tem sua qualidade comprometida, principalmente, diante da tendência da terceirização de ensino com oferta de disciplinas específicas da formação profissional sendo trabalhadas de forma remotas. Vale destacar que essa ação do governo do Paraná em relação à terceirização já apresentou uma certa fragilidade diante de manifestações realizadas por algumas instituições da rede pública estadual que ofertam educação profissional. Cita-se, como exemplo, o processo de mobilização realizado no CEEP Pedro Boaretto Neto³⁷. Serão essas manifestações o início de mais um processo de lutas?

Conclui-se, assim, que há muito o que ser feito para que a Lei 13.415/2017 realmente dê ao ensino médio não somente o adjetivo “novo” em seu nome, mas que haja realmente um novo caminho estruturado e firmado em novas políticas públicas para o setor educacional, que tragam novas e melhores expectativas para a educação e para a vida dos estudantes. Até aqui o que se confirma com a citada lei é que é que o “novo” não é “novo”, mas um revestimento, um “remendo” que traz os princípios de outras políticas educacionais, as quais, ao longo da história, também foram usadas como estratégia para mercantilizar e desqualificar o ensino médio brasileiro.

Conforme já foi anunciado nesse estudo (p.29), de acordo com a BNCC (MEC, 2017), a proposta de reforma do ensino médio considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem

³⁶ Para mais informações consultar Referências Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2022).

³⁷ No município de Cascavel, o CEEP Pedro Boaretto Neto conseguiu, através de intensa mobilização dos estudantes, professores e membros comunidade em geral, reverter a decisão do governo do Paraná em relação às aulas com oferta remota/síncrona pela UniCesumar. O citado CEEP conquistou o direito de ter novamente as aulas presenciais em seus cursos técnicos. Outras cidades também se mobilizam e reivindicam o fim da terceirização. Mais informação disponível em: <https://appsindicato.org.br/tchau-unicesumar-triunfo-da-luta-no-ceep-mostra-o-caminho-da-luta-para-o-estado/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos. Atingir essas “três grandes frentes” é uma tarefa árdua, cercada grandes desafios. De um lado, os desafios são lançados à juventude, em sua pluralidade e diversidade, diante de um mundo cada vez mais competitivo e desigual, que muitas vezes desconsidera os aspectos socioeconômicos do jovem brasileiro, principalmente no que diz respeito à sua inclusão no mercado de trabalho e formação profissional, que, diante da necessidade de suprir necessidades básicas para sobrevivência e do desejo de mudar sua condição social, articulam trabalho e escola no sentido de mobilidade social. Por outro lado, o desafio é disseminado nos espaços escolares colocando na responsabilidade dos profissionais da educação escolar (professores, pedagogos e diretores), a efetivação de modelos de escolarização que pactuem arquiteturas curriculares votadas para as práticas pedagógicas que “garantam” aprendizagem comum a todos “estimulando” o desenvolvimento do protagonismo e projeto de vida dos estudantes.

Todavia, ao propor o desenvolvimento dessas “três grandes frentes” (desenvolvimento do protagonismo; valorização de aprendizagem e garantia de direitos de aprendizagem), a reforma encobre o processo de mercantilização e desqualificação do EM. O fato da centralidade do ensino escolar estar submetido à lógica da produtividade e formação para o mercado impossibilita os jovens estudantes do EM de desfrutar todas as experiências exigidas pelo processo de ensino e aprendizagem. Em meio ao retrocesso imposto pela reforma do EM a intervenção dos reformadores empresariais nas políticas educacionais alinham-se à posição imperativa do Governo Federal favorecendo a implementação de uma formação escolar embasada no modelo produtivista que reforça, de forma ainda mais intensa, a publicização que transfere parte considerável da gestão da esfera pública estatal para a esfera pública não-estatal ou para a esfera privada.

Encerra-se este trabalho. O desejo é que essas análises possam servir como estímulo para novos estudos e conclusões mais aperfeiçoadas diante do fato de que esta investigação foi realizada no início da implementação do “Novo” Ensino Médio (NEM). Como a aplicação da reestrutura curricular está em seu ponto de partida, acredita-se que, com o passar do tempo, conforme a implantação for se efetivando progressivamente nas outras séries e nas diferentes modalidades do ensino médio, será possível compreender melhor as dinâmicas da reestruturação e o desenho curricular. Como bem se sabe, a pesquisa não se esgota. Concordando com Frigotto

e Ciavatta (2006), o término de um processo de investigação científica é uma abertura para novos estudos. Na renovação de toda teoria, submetida à realidade que se transforma, está o sentido da vida universitária, principalmente na pós-graduação. Balizar novas análises, subsidiar novas discussões, contribuir para a compreensão e o encaminhamento dos problemas do país é o objetivo central da produção do conhecimento.

6. REFERÊNCIAS

- ABMES. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasília, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/168presentação/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ABRUCIO, Fernando Luiz; SEGATTO, Catarina Ianni. O manifesto dos Pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. **REVISTA: O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. p. 44-61.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Tradução de Joaquim José de M. Ramos. 3. ed. São Paulo: Presença; Portugal: Martins Fontes, 1974.
- ANPED. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL nº 6.840/2013**. Informe de 16 de dezembro de 2014. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/resources/InformedoMovimentoNacionalpeloEnsinoMediosobre_o_PL_684016122014.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.
- ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. 23 set. 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/168pre/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando, 2019.
- ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. *In: Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-92.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, 2007.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial, Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington DC 20433, 2011.
- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação: o que ainda precisa ser feito. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-208, maio/ago. 2011.

BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/169presentação/169presentação.htm>. Acesso em: 2 jan. 2021.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

BRASIL. **Pronatec Brasil Sem Miséria 2012**. Disponível em: http://pronatec.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2012/06/CartilhaPronatec_BSM_nova_9-7-20121.pdf. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Educação Básica**. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para o Ensino Médio**. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Termo de Referência** – Processo Nº 23000.004032/2020-31. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/170presenta/170presentaç/2020/SEI_MEC2173758TermodeReferencia.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio: Dogma e Liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, mar. 2000.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PL 1258/1988**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1988.

CIAVATTA, Maria. A formação do cidadão produtivo emancipado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Coords.). **Seminário de Pesquisa: trabalho de políticas públicas de educação: Projetos em disputa na sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UFF; UERJ; EPSJV, 2007.

CIAVATTA, Maria. A cultura do trabalho e a educação plena negada. **Revista Labor**, n. 5, v. 1, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AZZI, Sandra. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília, 1982.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. O Ensino Médio num contexto de crise e (re)definição do Projeto Pedagógico. *In*: AZEVEDO, Mário Luiz Neves; LARA, Ângela Mara de Barros (Orgs.). **Políticas para a educação: análises e apontamentos**. Maringá: Eduem, 2011. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-eneida.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Um novo ensino médio e profissional brasileiro ou a reedição da dualidade estrutural na formação conformada à acumulação capitalista?** 2016. Disponível em: https://app.utp.br/cadernosdepesquisa/pdfs/cad_pesq11/2_um_novo_ensino_cp11.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

DEDUC/DPGE/SEED. **Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Orientacoes#:~:text=Orienta%C3%A7%C3%A3o%20Normativa%20Conjunta%20n%C2%BA%20003,noturno%20no%20ano%20de%202022>. Acesso em: 14 abr. 2022.

DEITOS, Roberto Antônio; LARA, Ângela Maria de Barros. Educação Profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

DEMO, Pedro. Educação e Constituinte. **Revista Em Aberto**, Brasília, ano 5, n. 30, abr./jun. 1986. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+e+Constituinte/42107572-e165-446a-9fd8-e88b38bffa5?version=1.1>. Acesso em: 13 dez. 2020.

DOURADO, Luíz Fernandes. **Plano Nacional de Educação**: Política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento).

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

FERRETTI, Celso J. Reformulações do Ensino Médio. **Revista Holos**, n. 32, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4988>. Acesso em: 24 jun. 2017.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. A utopia de uma escola de 2º grau centrada no processo de trabalho – reflexões sobre as Bases e Diretrizes de uma Nova Lei Da Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômica, social e capitalista. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Galdêncio, O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 20, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. 'A educação está nocauteada'. Entrevista com Gaudêncio Frigotto, concedida a André Antunes. **Instituto Humanitas Unisinos**, 18 jun. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579997-a-educacao-esta-nocauteada-entrevista-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileira – Entrevista – Ricardo Gonçalves Severo. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 24, e019021, 2019.

FRIGOTTO, Galdêncio. As licenciaturas, formação e autonomia do trabalho docentes numa conjuntura de desmanche da educação pública. *In*: HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **A pedagogia histórico-crítica e a defesa da educação pública**. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. p. 69-94.

FRIGOTTO, Galdêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Inep, 2006. p. 55-70.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação: O esquecimento da Educação e a Educação permanente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. Tradução de Ana Vilma Tijiboy. **Educação e Realidade**, jan./jun. 1995.

GEORGES, Snyders. **Escola, classe e luta de classe**. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, Camila Itikawa. Ocupar e resistir: entre o político e o pedagógico nas escolas ocupadas. **Blog da Boitempo**, São Paulo, 2 nov. 2016. Disponível em: <https://blogdaboitempo>. Acesso em: 23 maio 2021.

GOHN, Maria Da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

GOMES, Candido Alberto; VASCONCELO, Ivar César Oliveira de; COELHO, Silvia Regina dos Santos (Orgs.). **Ensino Médio: impasses e dilemas**. Brasília: Cidade Gráfica, 2018.

GOTARDO, Renata Cristina da Costa; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **O conhecimento como produto das relações de trabalho**. Organização de GT Trabalho e Educação da Anped; Projetos Integrados – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 37-46.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Volume 2: 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC**, n. 2, p. 15-24, 2006.

HARVEY, David. **O enigma do capital** – e as crises do capitalismo. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do Direito à Cidade à Revolução Urbana**. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020**: sumário executivo. Brasília, 2020.

INEP. **Censo escolar 2020**: Resumo Técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino de segundo grau na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: algumas reflexões. **Em aberto**, Brasília, ano 8, n. 41, jan./mar. 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino Médio e Educação Profissional na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46>. Acesso em: 14 ago. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida; GONÇALVES, Maria Dativa de S. Porque não queremos uma LDB na contramão da história: uma análise do substitutivo Darcy Ribeiro. **Revista Educar Curitiba**, n. 11, p. 107-115, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LENIN, Vladimir. **Discurso no I Congresso sobre a Educação de toda Rússia**. 28 ago. 1918. Disponível em: <https://www.marxists.org/archive/lenin/works/1918/aug/28.htm>. Acesso em: 20 maio 2021.

LIMA, Damião. Democratização do ensino e a nova realidade docente. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1371328456_ARQUIVO_DEMOCRATIZACAODOENSINOEOANOVAAREALIDADEDEDOCENTE-VERSAOFINAL.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.

LUEDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko**. Vida e obra: a pedagogia na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun. 2017.

MARX, Karl. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. Vol. 1. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Opúsculo das Principais atividades e Realizações do Ministério da Educação e Cultura**: 1966 -1967.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Resolução CNE/CEB Nº 04/99**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB04_99.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional/MEC. 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio**. Texto de Dante Henrique Moura, Sandra Regina de Oliveira Garcia e Marise Nogueira Ramos. Brasília, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FNDE. **Manual de Execução Financeira do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral**. Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/74101-manual-de-execucao-financeira-do-programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-enti-fnde-pdf/file>. Acesso em: 30 set. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Termo de Referência**. Processo Nº 23000.025266/2020-12 modalidade de contratação por produto e preço global conforme as diretrizes do Banco Mundial – Acordo de Empréstimo Nº 8812-BR e 8813-BR. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/2020/SEIMEC23_18860TermodeReferenciasiteMEC.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Acordo de Empréstimo nº 8812/BR e 8813/BR**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/acordo-de-emprestimo>. Acesso em: 20 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MIRANDA, Glaura Vasques de. **Formação superior e trabalho**: orientação e resultados da política governamental dos últimos 15 anos. Rio de Janeiro, Inst. Euvaldo Lodi, 1981. Palestra realizada no Seminário Internacional sobre Educação e Trabalho.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Galdêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355>. Acesso em: 20 dez. 2021.

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO. **PL nº 6.840/2013**: Informe 16 de dezembro de 2014. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Informe_do_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Medio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NISKIER, Arnaldo. **LDB**: A nova Lei da Educação: tudo sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma visão crítica. 8. ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1998.

NOSELLA, Paolo. ENSINO MÉDIO: em busca do princípio pedagógico. *In*: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 6., 2009, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: PPGE, UNINOVE, 2009, p. 11.

OCDE. **A Educação no Brasil** - Uma Perspectiva Internacional. Todos Pela Educação e Instituto Sonho Grande, 2021.

PARANÁ. **Resolução 4.793/2010**. Institui a Educação do Campo como Política Pública Educacional. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibirImpressao&codAto=69377>. Acesso em: 2 maio 2022.

PARANÁ. Educação fecha parceria para ofertar três cursos técnicos do Ensino Médio Profissional. **Agência Estadual de Notícias**, 17 dez. 2021.

PARO, Vitor Henrique; FERRETTI; Celso João; VIANA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento R. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **A Proposta da Sociedade Brasileira**. II Congresso Nacional de Educação. Belo Horizonte, 1997. Disponível em: <https://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2022.

PNE. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Antônio Carlos Gomes, 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Presidente Arthur da Costa e Silva, 2019. Disponível em: <http://www.trxarthurcsilva.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=45>. Acesso em: 2 maio 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual do Campo Santa Rita D'Oeste. Disponível em: <http://www.trxsritadoeste.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>. Acesso em: 2 maio 2022.

PRONKO, Marcela. **Educação pública em tempos de pandemia**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/crise_e_pandemia.pdf. Acesso em: 12 out. 2021.

QEdu. s.d. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, Marise N. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RAMOS, Marise N. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Rev. Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11, jan./jun. 2019.

RETRATOS - REVISTA DO IBGE. set./out. 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/47ad07161ac72b90ad0b2387ab2dda34.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

REVISTA ANDES. **A contrarreforma do ensino médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília, 2017.

RODRIGUES, Jose. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1989.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAVIANI, Dermeval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre - Revista do 2º grau**, p. 13-15, out. 1986.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Adaptado da palestra proferida no “Ciclo de debates: a articulação entre a educação básica e a educação profissional – contribuições para a I Conferência Nacional de Educação Básica”, Rio de Janeiro, 5 mar. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: Primeiras Aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **RBPAE**, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jun./dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A Lei da Educação**: LDB: trajetórias, limites e perspectivas. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, esp. 012020, p. 3-22, dez. 2020.

SEED. **Acordo de Cooperação n.º 201900013**. Instituto Sonho Grande – ISG, Instituto Natura – IN e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/Convenios>. Acesso em: 12 mar. 2022.

SEED. **Dados Estatísticos do Censo Escolar** - Rede Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/emplates/initial2.jsf?windowId=3cd>. Acesso em: 9 out. 2021.

SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

SEED. **Legislações que Implicam na Organização do Trabalho Pedagógico Orientações à Rede Pública Estadual**. Governo do Paraná, 2018.

SEED. **Documento Orientador n.º 01/2019**. DPEB/DEDUC/SEED, 2019.

SEED. **O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. 2021a.

SEED. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. 2021b.

SEED. **Cadernos de Itinerários Formativos do Ensino Médio**. 2022.

SEED. **Instrução Normativa n.º 006/2022**. DEDUC/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0062022_deducseed.pdf. Acesso em: 9 abr. 2022.

SEED. **Orientação Normativa Conjunta nº 003/2022**. DEDUC/DPGE/DG/SEED - Dispõe sobre a oferta de carga horária de atividades não presenciais nas instituições de ensino que ofertam o Novo Ensino Médio noturno no ano de 2022.

SENAC. **Organização profissional** - Itinerários Formativos. Disponível em: <https://www.dn.senac.br/educacao-profissional/organizacao-da-oferta/itinerarios-formativos/>. Acesso em: 4 out. 2021.

SILVA, Letícia Batista; DANTAS, André Vianna (Orgs.). **Crise e pandemia**: quando a exceção é regra geral. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020.

SNYDERS, Georges. **Escola, Classes e Luta de Classes**. Tradução de Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA, Maria Inez S. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis: Vozes, 1981.

SPINDEL, Cheywa R. O Menor Trabalhador e a Reprodução da Pobreza. **Em Aberto**, Brasília, ano 4, n. 28, out./dez. 1985. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/1938/1677>. Acesso em: 13 dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino secundário. **Boletim Informativo CAPES**, Rio de Janeiro, n. 66, p. 1-2, maio 1958.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 74, p. 290-298, 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 70, n. 166, p. 435-462, 1989.

TOKARNIA, Mariana. Reforma do ensino médio e ocupações em escolas marcam 2016; veja. **Agência Brasil**, Brasília, 21 dez. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em: 20 fev. 2022.

TREIN, Eunice; CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. *In: A formação do cidadão produtivo*: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Inep, 2006. p. 97-115.

UNESCO. **Ensino médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília, 2003. (Série Educação; 9).

VIEIRA, Sofia L.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e da Educação Profissional. **Revista Faz Ciência**, p. 203-221, 2005.