

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES – EACH
GESTÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

DANIELA LUIZ MARTIN

**Novo Ensino Médio e os desafios para uma educação integral no Brasil: Análise das
contradições existentes**

São Paulo

2021

DANIELA LUIZ MARTIN

**Novo Ensino Médio e desafios para uma educação integral no Brasil: Análise das
contradições existentes**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo como pré-requisito para obtenção do título de Bacharel em Gestão de Políticas Públicas

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eliza Mattosinho Bernardes

São Paulo

2021

RESUMO

DANIELA, Luiz Martin. **Novo Ensino Médio e desafios para uma educação integral no Brasil: análise das contradições existentes.** 2021, Trabalho de conclusão de curso (Gestão de Políticas Públicas) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente estudo propôs demonstrar reflexões originadas a partir da análise das informações e leis que fundamentam o novo ensino médio, então instituído por meio da lei nº 13.415/2017, bem como, destacar os desafios verificados para promoção de uma educação integral, deixando claras as contradições existentes sobre o modelo proposto e a aplicação conceitual real dos termos apresentados. Para tanto, se faz necessária a observação do contexto no qual originou-se a reforma do Novo Ensino Médio e a associação desta com a educação integral, que resulta em algumas controvérsias. Assim, as análises foram realizadas a partir de observação teórica que incluiu fontes literárias e históricas, o que caracterizou o estudo como uma revisão bibliográfica. Sendo assim, os dados foram obtidos por meio de pesquisa que selecionou decretos, leis e artigos científicos com enfoque no tema proposto. A base de contextualização teórica importante para compreensão da política educacional investigada contou com a contribuição de diversos teóricos relevantes, como Karl Marx. Os resultados da pesquisa, além de caracterizarem delimitação referente a lei sancionada sobre o novo ensino médio, também denota que a atual proposta possui enfoque em uma formação mais voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e menos propedêutica, ou seja, não mais voltado à preparação para o exercício da cidadania e a existência enquanto indivíduo. Ainda, verifica-se que a atual reforma tende a favorecer o modelo de mercado neoliberal, ao auxiliar na formação de indivíduos produtivos, conceito que no entanto se afasta das proposições que regem a base da omnilateralidade a qual defende, por sua vez, uma formação correspondente a educação integral, ao incluir aspectos de todas as dimensões do sujeito como intelectual, física, emocional, social e cultural. Portanto, o novo ensino médio proposto inclui bases teóricas que vão na contra mão de conceitos básicos necessários para aquisição de uma educação integral, o que resulta em privação do indivíduo quanto ao desenvolvimento em diversos âmbitos e por isso requer discussões aprofundadas para elaboração de estratégias resolutivas eficientes no que se refere ao indivíduo como considerado pelo conceito de Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Reformas Educacionais; Desenvolvimento; Ensino Médio

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
2.1 EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: O ENSINO MÉDIO EM QUESTÃO.....	12
2.2 O PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA PP (A GÊNESE DO PROCESSO - HISTORICIDADE DO OBJETO).....	16
2.2.1 LBD - DIFERENTES VERSÕES - PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO MÉDIO.....	16
2.2.1.1 LEI Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.....	16
2.2.1.2 LEIS 5.540/68 e 5.692/71.....	17
2.2.1.3 LEI Nº 9.394/96.....	19
2.3 IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 2017 - PROPOSTA ATUAL.....	20
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	24
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	24
3.2 OBJETO DE ESTUDO.....	25
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	26
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	37

1. INTRODUÇÃO

A política do Ensino Médio, desde a sua criação até chegar ao modelo vigente, já passou historicamente por três importantes reformas, e atualmente passa pela quarta proposta de alteração, que sugere significativas mudanças. No ano de 1942, durante o governo Getúlio Vargas, foi instituída a reforma que ficou conhecida como “Reforma Capanema de Ensino”, por meio da qual houve divisão do então ensino secundário, como era denominado, em duas modalidades: clássica e científica. Anos mais tarde, especificamente em 1946, houve a criação de uma terceira modalidade: o magistério ou ensino “normal”, que preparava os alunos e alunas para serem professores da escola primária (MENEZES, 2001).

Já no ano de 1961, a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada no país, tendo sido reformada posteriormente pelas Leis 5.540/68 e 5.692/71. Na última reforma, realizada durante a ditadura militar, no governo Médici (1969 - 1974), o ensino foi dividido em primeiro e segundo grau; sendo que o ensino médio seria equivalente ao segundo grau. Neste modelo as escolas da rede pública ofereciam cursos profissionalizantes como secretariado, química e mecânica. A obrigatoriedade do oferecimento dos cursos profissionalizantes se estendeu até o ano de 1982.

Por sua vez, no início dos anos 90, mudanças ocorreram. No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que conhecemos hoje (Lei 9.394/96). A partir dessa nova lei, o ciclo educacional passou a ser dividido em ensino básico e ensino superior, estando o ensino médio contemplado dentro do ensino básico. Esse modelo de ensino vigorou até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que passou a instituir a política educacional do Novo Ensino Médio.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Artigo 208, subitem II, é dever do Estado garantir que a Educação seja oferecida efetivamente, de modo a garantir progressiva expansão de oportunidades, aliada à obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio (BRASIL, 1988). Como reforço da obrigatoriedade do Estado de garantir o acesso ao Ensino Médio para toda a população, o subitem II do Artigo 214, Capítulo III, Seção I ainda reforça que a lei estabelecida em âmbito nacional garante o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, visando promover o

desenvolvimento articulado do ensino em diversos níveis, a partir da integração de ações entre o poder público que conduza universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente foi elaborado no ano de 2014 e reforça dentre outras importantes metas, a universalização do Ensino Médio.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL, 2014, p.11).

A este respeito, o 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2018, demonstrou que a evolução em direção à meta de universalização ainda não se faz satisfatória. Isso porque as matrículas da população de 15 a 17 anos no ensino médio avançaram de 67,2%, em 2014, para 70,1%, em 2017 e não deverão atingir os 85% em 2024.

De acordo com o documento, o desafio para o cumprimento da meta recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora da escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória escolar na idade adequada, mas sofreram percalços nessa trajetória que os impediram de permanecer até a conclusão (INSTITUTO CLARO, 2018, p.4).

A partir do exposto, o conceito de educação integral é fundamental ao tema proposto e por isso requer contextualização no texto. Assim sendo, trata-se de uma concepção de educação ampla, que se difere do termo “educação em tempo integral”. Para tanto, de acordo com o estudo de Bernardes et al. (2021) a educação integral representa atividade capaz de transformar a realidade de condição intrínseca e extrínseca do ser humano. Além disso, o mesmo estudo considera que análises referentes à educação integral requerem inserção e consideração de aspectos políticos claros, que reiterem sobre o papel de tal modelo, enquanto transformador. Assim, a educação integral corresponde a fundamentação que defenda quanto a necessidade da educação ser importante para viabilizar o desenvolvimento das pessoas em todas as suas possíveis dimensões, que incluem basicamente áreas intelectual, física, emocional, social e cultural de modo que a incluir todos estes no ensino, por meio de projeto amplo, coletivo e holístico capaz de agregar o ensino a todas as esferas sociais.

Assim, faz necessário que as contradições relacionadas à nova política do Ensino Médio sejam revisadas e analisadas quanto ao impacto em relação ao Ensino Integral. O Ensino Médio representa o ponto central de consolidação da formação geral do indivíduo,

sendo o seu nível de qualidade responsável diretamente por ditar o nível médio de instrução e criticidade da população geral, fundamental para discussão e resolução de pontos diversos no âmbito social. Sendo assim, não se trata apenas de uma fase intermediária para o posterior ingresso no mundo acadêmico ou mercado de trabalho; ao contrário, representa momento complexo, marcado por uma fase com significado e objetivo próprios. Ademais, é nítida a relação entre educação e estratificação social. De acordo com Nosella (2015, p. 124), o Ensino Médio possui papel estratégico para formação da estrutura social da nação, existindo ainda, íntima relação político-cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor.

A partir do explicitado, faz-se necessário reforçar algumas diferenciações entre termos e conceitos. O termo “ensino integral” utilizado no texto da Lei nº 13.415/2017 se refere ao ensino em tempo integral, ou seja, com o número de horas estendido para mais de um período do dia (BRASIL, 2017); sempre que usado no presente texto, o termo “ensino integral” irá se referir a ideia abordada pela Lei do Novo Ensino Médio. O conceito de educação integral aqui utilizado, por sua vez, tem como base os estudos de Nosella (2015), Bernardes et al (2021) e Tonet (2006), referindo-se a uma educação que vise o desenvolvimento do indivíduo de uma forma generalista, reflexiva e crítica. Por fim, quando citado o conceito de formação integral, faz-se referência à formação omnilateral da forma que foi elaborada por Marx (2006).

A política do Novo Ensino Médio é composta por três principais mudanças, sendo elas: 1) Aumento da carga horária dos estudantes, instaurando o “ensino integral”; 2) Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 3) Possibilidade de escolha dos itinerários formativos. Conforme determinado pelo Artigo 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualmente, o Ensino Médio possui carga horária de 2.400 horas ou 800 horas por ano; com o Novo Ensino Médio, serão 1.000 horas anuais, das quais 400 serão voltadas para os Itinerários Formativos. Neste novo modelo, os estudantes deverão escolher um entre 11 Itinerários Formativos disponíveis, que serão divididos em Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

A questão do Ensino Médio adentrou a arena política por meio da justificativa de que o Ensino Médio no Brasil necessitava de avanços que se adaptassem às novas tecnologias e demandas do mercado de trabalho, favorecendo, com isso, melhor especialização da mão de obra e maior nível de empregabilidade dos jovens recém formados, de acordo com os relatores do modelo sugerido. Neste sentido, de acordo com Glauco José Côrte, presidente da

FIESC (Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina) até o ano de 2017, existia no Brasil um descompasso no que se refere ao modelo pedagógico escolar atual e às respectivas necessidades do atual mundo de trabalho (ALARCON, 2018).

No mesmo âmbito, a Constituição Federal de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205, dispõe que: “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). Ainda que seja enfatizada Constitucionalmente a qualificação para o mundo do trabalho, podemos levantar alguns questionamentos sobre a política do Novo Ensino Médio. O primeiro deles é referente ao aumento da carga horária e da gradual transição para o “Ensino Integral” como modelo regular. Em contrapartida, já no ano de 2017, 43,7% dos estudantes entre 15 e 16 anos declararam estar no mercado de trabalho (OCDE [Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico], 2017). Tal fato, representa um impasse quanto a implementação do “ensino integral”, isto é, em tempo integral, como previsto pelo Novo Ensino Médio, isso porque muitos jovens não poderiam deixar seus empregos, uma vez que a renda gerada é necessidade real para sobrevivência de grande parcela dos estudantes no país, de modo que caso o ensino médio em tempo integral se torne realidade, a probabilidade de elevada evasão escolar, existe.

Outro problema a ser questionado, se refere a inserção dos Itinerários Formativos que abrange parcela da carga horária do Ensino Médio regular, associada à hipótese de que a partir deles seriam priorizadas algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras, poderia atrapalhar quanto ao desenvolvimento da pessoa inclusive no exercício da cidadania, ao retirar áreas fundamentais do conhecimento, que possam impactar em tal âmbito. A este respeito, faz-se necessário considerar que, ainda que a carga horária total seja elevada para 1.000 horas anuais, 200 a mais do que a carga anterior, os Itinerários Formativos serão desenvolvidos em 400 horas anuais; ou seja, 200 horas a menos para a formação regular. A crítica quanto a inserção do itinerário formativo é defendida por meio do trecho “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” previsto na Constituição de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205. Por fim, notam-se contradições também quanto à aptidão de um estudante de 14 ou 15 anos em escolher um Itinerário Formativo que determinará seu Ensino Médio e influenciará diretamente seu futuro profissional.

As contradições apresentadas serviram de suporte para o desenvolvimento da seguinte pergunta de pesquisa: Quais os aspectos historicamente construídos que evidenciam os

desafios na implantação da política educacional do novo ensino médio e suas consequências para a educação integral?

A partir da problemática apresentada, o presente trabalho foi norteado por justificativas baseadas na necessidade do entendimento do papel do ensino médio para a educação integral, ao entender-se que esta contribui significativamente para o posicionamento e vida do indivíduo no meio em que vive, ao influenciar relações sociais, econômicas, religiosas e filosóficas, sendo a educação a base para todos os aspectos da vida (NOSELLA, 2015). Outra questão a ser considerada nesse processo, é o advento da sociedade burguesa, que passa a influenciar no estabelecimento da igualdade entre todos os homens e, conseqüentemente, o direito à todos quanto à oportunidade de uma formação integral, omnilateral (MARX, 2006). Contudo, a desigualdade social enraizada na própria sociedade capitalista torna inviável a concretização desse direito. Sendo assim, cabe a busca da implementação de uma educação integral em conjunto com a ampliação do acesso à educação e redução da desigualdade social. De acordo com Tonet (2006, p. 15):

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e críticas.

Em sua obra “Ensino Médio: unitário ou multiforme”, Nosella defende uma reforma profunda do Ensino Médio voltada para uma “formação cultural geral, humanista e unitária do cidadão” (NOSELLA, 2015, p. 123). No entanto, a contradição que surge com o Novo Ensino Médio, delimitado pela Lei nº 13.415/2017 é se o caminho da Lei é, de fato, o mais devido para uma educação integral como defendida por Nosella (2015). Neste cenário, a política assume que o jovem estará pronto para escolher qual o caminho profissional deseja seguir e, depois de escolhido, a escola passa a desenvolver em profundidade os assuntos relacionados a este caminho em detrimento dos outros. No Estado de São Paulo, por exemplo, a carga horária dos Itinerários Formativos ocupam 28,6% da carga horária total do Ensino Médio; ou seja - 28,6% são retirados da educação regular.

Tem-se como hipótese que essa política servirá para agravar a disparidade entre os sistemas de ensino público e privado. Isso porque, ainda que aos sistemas de ensino privado também seja exigido o cumprimento da BNCC, esses não são obrigados a adotar Itinerários Formativos que privilegiam algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Logo,

os sistemas privados terão a possibilidade manter um currículo que prevê o desenvolvimento holístico do aluno, ao aprofundar-se de maneira semelhante em todas as áreas do conhecimento e possibilitando, assim, uma formação muito mais geral e crítica, acentuando a disparidade em relação aos alunos do ensino público. Dado este contexto, faz-se necessário o estudo aprofundado sobre como era estruturado o Ensino Médio e como é estruturado agora, após aprovação da política do Novo Ensino Médio. A partir desse estudo comparativo, é preciso analisar se essas rupturas realmente promovem ainda mais a fragmentação e desigualdade educacional no Brasil.

Portanto, o objetivo geral deste estudo é analisar criticamente as contradições existentes na proposta do Novo Ensino Médio que demonstram novos desafios para educação integral (TONET, 2006), ao passo que os objetivos específicos incluem: 1) Identificar as proposições no texto da Lei nº 13.415/2017 que promovem a unidade ou fragmentação no ensino médio no território nacional; 2) Comparar as LDBs anteriores com a proposta do Novo Ensino Médio para entender como a política do Ensino Médio foi sendo estruturada ao longo do tempo e quais seus condicionantes; e 3) Identificar alterações nas LDBs anteriores a partir de avanços e retrocessos da política do ensino médio no movimento histórico.

A partir da contextualização geral apresentada, o presente trabalho foi desenvolvido com intuito de demonstrar reflexões suficientes para a lacuna identificada, por meio da apresentação das contradições referentes às propostas para o novo Ensino Médio, que tendem a impactar em diversos aspectos sociais. Logo, para responder a questão central deste trabalho foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio de pesquisa secundária, na qual os dados foram coletados a partir de revisão literária elaborada a partir da análise de documentos e estudos relevantes na área de interesse.

Por sua vez, este trabalho está organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo representa a sessão atual, que compreende a introdução do tema explorado e na qual foi abordada a problemática atual das contradições existentes entre a reforma do novo ensino médio no Brasil, que denota, ainda, a importância sobre a discussão do tema já que o mesmo influencia diretamente sobre o futuro da nação. O segundo capítulo é constituído pela apresentação do referencial teórico, o qual apresenta o movimento de transformação do projeto pedagógico, a partir da apresentação da implementação da lei com a proposta atual, complementada por análise documental da mesma. No terceiro capítulo é apresentada a metodologia empregada para o desenvolvimento da atual pesquisa, que contempla descrição de todos os procedimentos implementados para produção da mesma. O quarto capítulo aborda a apresentação dos resultados e discussão dos mesmos, de modo a identificar os principais

problemas referentes às contradições inerentes à apresentação da nova proposta do ensino médio no país. Por fim, no quinto capítulo são apresentadas as considerações finais, que encerram o trabalho com a principal conclusão que se chegou a partir deste estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Ainda que as discussões referentes às novas propostas de reforma do Ensino Médio já tenham alguns anos, nota-se pouca evolução a respeito de uma resolução diante dos problemas apontados. Sendo assim, verifica-se que a elaboração de estudos capazes de discutir ideias e valores, com enfoque nas lacunas ainda presentes, constitui um tema atual e necessário. Neste sentido, faz-se importante que a educação seja considerada como um todo, observando-se também a importância do ensino para as relações de trabalho futuras ao considerar-se que existe correlação direta entre os âmbitos: escolaridade, profissionalização e trabalho. Ainda, similarmente a maioria das políticas públicas, a educação constitui aspecto amplo e complexo, influenciada por diversos fatores, que incluem aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos e filosóficos que são ainda determinados por diversos setores da sociedade, bem como níveis de governança.

A partir do exposto, o presente capítulo possui o intuito de detalhar com maior profundidade os aspectos relacionados à política do Novo Ensino Médio, ao apresentar as leis vigentes a respeito do tema.

2.1 Educação e Emancipação Humana: o Ensino Médio em Questão

Antes de mais nada, vale contextualização referente ao fato de que a educação para emancipação defendida ao longo do texto, se refere ao modelo de educação integral elaborado por autores como Tonet (2006), Nosella (2015) e Bernardes (2021), sobre o qual o presente trabalho aborda aspectos diversos. Assim, sob linhas gerais, as demandas e pressões sociais no âmbito de maiores e melhores oportunidades na oferta da escolarização básica nacional, advinda de uma sociedade majoritariamente urbana com lacunas econômicas, sociais e culturais atuais, denotam a educação integral como uma opção para melhor oferta e qualidade de educação básica no Brasil. Esse novo modelo poderia ser pautado em uma educação escolar emancipatória, como apresentado pelo modelo de escola unitário do estudioso Antônio Gramsci, que sugere a escola enquanto um ponto de equilíbrio justo para desenvolver capacidades intelectuais (NASCIMENTO, 2008). Neste cenário, a proposta de um modelo de

escola unitária demonstra a conveniência da seriedade intelectual e sugere, concomitantemente, uma escola voltada ao ensino mais técnico e orgânico, relacionado a sociedade industrial moderna, por meio de princípios que sintetizem ensino entre prática e teoria, bem como, trabalho manual e intelectual (NASCIMENTO, 2008).

Em relação ao movimento histórico-temporal, na sequência ao surgimento da propriedade privada, o que se vê historicamente é uma série de mudanças ao longo do tempo, que resultam em um cenário no qual a educação deixa de ser integral e passa a denotar caráter unilateral, isso porque passa a atender cada vez mais as necessidades demonstradas pelo modelo econômico. Neste mesmo cenário, podemos inferir que inclusive a educação do proprietário dos meios de produção se demonstra unilateral, já que é distante do entendimento quanto ao processo de trabalho manual, e portanto não atende a capacidade de entendimento quanto às tantas possibilidades de conhecimento realizadas pelo ser humano (SILVA; BOUTIN, 2018). Neste contexto, se dá a concepção politécnica de educação proposta por École Polytechnique no século XVIII, a qual se coloca contra o conceito de educação integral (NOSELLA, 2015) ao sugerir ideias relacionadas a dimensão infra estrutural, justificadas que por meio destas, seja possível a observação de estratégias referentes à formação humana, baseadas em processos de trabalho mais modernos, com enfoque de gerenciamento voltado à reapropriação do domínio de trabalho, exclusivamente viável por transformações tecnológicas. Assim, a politecnicidade corresponde a conceito que considera pluralidade de saberes necessários aos domínios do mercado de trabalho, considerando portanto válida, a educação baseada em multiplicidade de conhecimentos teóricos e práticos inseridos nas bases científicas contemporâneas, fundamentais a uma formação completa do ser humano, bem como sua atuação de produção mundial (AMBROSINI, 2012). Apesar do viés do mercado de trabalho, a formação omnilateral (MARX, 2006), a qual se refere a uma formação capaz de considerar todas as dimensões que representam a individualidade do ser humano, bem como questões objetivos e subjetivas reais que sejam necessárias para um desenvolvimento histórico pleno, menciona o modelo da politecnicidade com um dos responsáveis pela construção do conceito de formação omnilateral; através da passagem do tempo e mudanças históricas, a politecnicidade se afastou dos próprios conceitos propostos inicialmente, se distanciando portanto desse conceito amplo, integral e reflexivo, ao se aproximar de uma corrente voltada principalmente ao âmbito profissional.

Na mesma linha da escola politécnica, outro movimento digno de menção é o Escolanovista, o qual descreve reflexões sobre as mudanças geradas nos últimos anos da

educação, ao propor ideias que consideram a educação como o elemento mais importante para elaboração e construção de sociedade respaldada por ideais democráticos e equilibradas em igualdade das oportunidades.

Adicionalmente ao tema abordado, ainda que seja tema recorrente, nem sempre a educação como forma de emancipação humana (TONET, 2006) consegue ser devidamente representada a partir da real compreensão do seu significado original. Por isso, ainda se faz importante a fundamentação desse conceito e o sentido que possui para este trabalho: emancipação, no contexto o qual é apresentado, ou seja: na educação. A relevância dessa reflexão se faz na necessidade eminente de recuperar um conceito de educação capaz de ultrapassar um ensino simples de competências, quando, segundo Ambrosini (2012) o “saber fazer”, deve ser mais do que inserir pessoas em uma sociedade com crescente desigualdade, representada ainda por uma oferta de educação precária.

Neste cenário, o esperado de uma sociedade emancipada, totalmente livre da ignorância e crença, se faz desde o período do iluminismo, marcado para sociedade moderna no momento após a Revolução Francesa, quando a autonomia do indivíduo passou a ser considerada como um importante princípio. Uma vez utilizado adequadamente sua racionalidade, o indivíduo se torna capaz de vencer a menoridade e desenvolver o conhecimento científico, a partir da concepção livre de influências determinadas por crenças e/ou preconceitos. Essa ideia para sociedade moderna, parece ser baseada na autonomia do indivíduo e independência das ações do Estado, que demonstra ter sido incapaz de atingir plena emancipação, tendo sucessos predominantes apenas no âmbito da emancipação política (AMBROSINI, 2012).

É exatamente essa a crítica realizada por Marx (2006) sobre a sociedade burguesa ao demonstrar que, se por um lado o Estado de fato se encontra emancipado do âmbito da política, por outro, nota-se que o indivíduo permanece determinado com direitos humanos básicos e fundamentais, que em esfera alguma garante, no entanto, a emancipação humana. Outra teoria crítica proposta, retoma a problemática da emancipação direcionada ao contexto da Educação, e destaca ainda ser indispensável que a construção do indivíduo seja pautada na racionalidade e liberdade, necessárias para uma sociedade democrática. Marx ainda sugere que ocorra a superação de uma concepção idealista e individualista de emancipação, de modo a ampliar tal conceito para que esteja acessível a toda sociedade, o que então, viabilizaria um cenário de conhecimento coletivo capaz de superar a instrumentalidade e fragmentação da ciência, combatendo mecanismos de dominação e alienação social (AMBROSINI, 2012). Logo, a partir da perspectiva proposta, Marx em sua extensa obra, argumenta sobre pontos

favoráveis a uma formação omnilateral, capaz de associar a ciência e a técnica ao desenvolvimento do indivíduo em suas várias dimensões e capacidades, por meio de meios que superem quaisquer contradições e possíveis antagonismos influenciados por classe (MANCORDA, 2011).

O legado filosófico exposto, na visão de Ambrosini (2012), retrata a necessidade da construção de seres humanos elucidados quanto a importância do conceito de sociedade emancipada, que foi igualmente apresentada na obra de Paulo Freire (2005) por meio da teoria pedagógica pautada em valores humanistas, com olhar voltado para transformação social. Com o início da identificação do ser humano enquanto ser responsável por sua construção histórica, Paulo Freire propõe que sujeitos menos favorecidos, chamados por ele de *oprimidos*, organizados coletivamente por meio de evidente desnivelamento crítico quanto aos aspectos da sociedade, a partir da Educação também são capazes de participar da ação educativa emancipatória.

No entanto, para que isso ocorra de forma efetiva, é necessária ação deliberada e devidamente organizada no âmbito da educação, que considere não o sujeito em si, mas para si a partir de ação educativa emancipatória. Assim, o conceito da emancipação humana é compreendida como uma ideia presente em toda base de estudos da filosofia, que é por si só extensa e abordada a partir de diferentes vertentes por vários autores, como Immanuel Kant, Karl Marx, Theodor Adorno, Paulo Freire e Dermeval Saviani. Tais pensadores nem sempre expõem vieses teóricos similares entre si; apesar disso, a exposição e análises de suas ideias são necessárias para elaboração de fundamentação coerente que caracteriza pilares pertinentes e coerentes, para a educação emancipatória (AMBROSINI, 2012).

Por fim, a partir da revisão literária apresentada, o conceito da emancipação humana representa um tipo de categoria política por meio da qual a utilização da racionalidade no âmbito dos interesses coletivos tende a resultar em superação do individualismo e de eventuais determinações implementadas pelo Estado por meio da utilização de forças políticas e sociais, resultantes ainda de uma educação para resistência e crítica, influenciando na formação de adultos suficientes para superação de formas de exploração. A emancipação constitui atividade de educação, capaz de elaborar coletivamente bons níveis de conscientização quanto a inconclusão do oprimido, ao possibilitar superação de condicionamentos históricos, para alcance de sua própria vocação, a humanização (NOSELLA, 2015). A visão apresentada pode servir de respaldo para o gerenciamento da prática pedagógica, apesar desse conceito requerer demais configurações teóricas a serem debatidas constantemente ao longo do tempo.

2.2 O Processo de Transformação da Política Pública (A Gênese do Processo - Historicidade do Objeto)

Com o passar do tempo, diversas mudanças foram sugeridas no âmbito da educação básica no Brasil, ao passo que apenas parte delas foram efetivamente implementadas por meio da Legislação. A este respeito, os tópicos seguintes apresentam e descrevem as principais ideias e mudanças ocorridas ao longo do tempo, que demarcam o processo de transformação da política nacional do Ensino Médio.

2.2.1 LDB - Diferentes Versões - Proposições para o Ensino Médio

A proposta do Novo Ensino Médio no Brasil constitui tema central de discussões e estudos desde o momento no qual a ideia foi lançada. Neste âmbito, tais debates objetivam identificar e entender os impactos advindos das principais alterações implementadas por meio da nova política para o currículo da Educação Básica no Brasil. A este respeito, a análise histórica demonstra que, após a sugestão de reforma do Ensino Médio, houveram outros decretos responsáveis pelo formato atual da lei vigente que incluem: promulgação da Lei referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, EM Inovador (ProEMI) de 2009 e 2011; O EM Politécnico, de 2012 a 2014; e o projeto de lei atual correspondente à 13.415/2017. Logo, observa-se que ao longo das últimas duas décadas ocorreram mudanças legais em resposta aos debates acadêmicos constantemente gerados, basicamente voltados ao caráter de término dos estudos após o ensino médio ou continuidade à educação superior. Neste âmbito, as principais leis mencionadas referentes a implantação do novo ensino médio serão apresentadas em detalhes, nos tópicos a seguir.

2.2.1.1 Lei N° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961

No que se refere às bases da Educação Nacional, o estudo de Dallabrida (2009) demonstra que, até por volta da década de 1950, existia um único curso pós primário voltado

à preparação e habilitação de estudantes para o ingresso em cursos de nível superior, a partir de diferenciação, dos já existentes cursos técnicos profissionalizantes. Desse modo, apenas a partir do ano de 1960 tal realidade começou a ser alterada, como efeito da promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Assim, após anos de debates promovidos por educadores relevantes do país, foi outorgada a primeira Lei da Educação Nacional, em 1961, a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961). Por sua vez, a referida lei, LDB nº 4.024/1961 organizou a estrutura do ensino secundário, a partir daí denominado como ensino médio, que teve início a partir a realização de dois ciclos: 1) Ginásio, constituído por quatro anos; e o 2) Colegial, constituído por três anos, abrangendo ainda cursos secundários e ensino técnico profissional, voltado a atividades de aperfeiçoamento nas áreas de indústria, agropecuária, comércio e modelo tradicional normal. A partir dessa lei então, o ensino profissional passa a ser incluído no sistema regular de ensino, representando conexão entre cursos profissionalizantes e propedêuticos, com manutenção da dualidade estrutural.

Poucos anos depois, teve início no Brasil o período da Ditadura Militar, entre os anos de 1964 e 1985. Durante esse intervalo de tempo, a educação recebeu ênfase voltada ao desenvolvimento da economia brasileira, isso porque o desenvolvimento advindo da industrialização acentuada e modernização tecnológica representava sinônimo de progresso e evolução econômica, em cenário no qual o conhecimento era considerado o meio necessário para conquista de um fim esperado (desenvolvimento econômico). A este respeito, o estudo de Nascimento (2007), menciona o seguinte:

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

2.2.1.2 LEIS 5.540/68 e 5.692/71

As leis 5.540/68 e 5.692/71 foram promulgadas durante o período da ditadura militar, sendo, portanto, extremamente influenciadas pelas necessidades políticas e sociais do momento. Por esse motivo, o período mencionado requer constante estudo no âmbito da

educação, ao buscar entendimento contínuo sobre os efeitos das reformas instituídas nesse período para o ensino superior e educação básica, em decorrência das referidas leis, as quais ainda possuem influência na organização da estrutura educacional brasileira.

Assim, o período histórico compreendido entre os anos de 1964 e 1971 não é representado exclusivamente por autoritarismo político, mas também pelas reformas educacionais executadas por meio, primeiro, da lei 5.540/68 referente à mudanças no ensino superior; e, posteriormente, da lei 5.692/71 referente a reforma do ensino para o ensino de 1º e 2º graus. Ainda, em razão desse período ter sido marcado por medidas do estado para forçar obediência da nação, o Estado estabeleceu por suas próprias razões, modelo de dominação baseado em organização pautada na racionalidade, por meio do qual a administração passa a exercer ainda maior influência sobre a manutenção da ordem pública. O referido período foi marcado no âmbito da educação por reforçar ensino voltado à profissionalização, baseado no preparo de bons empregados a serem inseridos no mercado de trabalho. A partir daqui, a profissionalização começou a ser tão relevante para o Estado que baseou importantes ajustes na proposição das novas medidas implementadas por meio das mencionadas leis (BATTISTUS et al., 2006).

Após o ano de 1964, quaisquer movimentos educacionais populares seriam combatidos veemente, sendo os participantes presos e torturados. A exemplo, este é o momento que marca o período do exílio de Paulo Freire, então acusado de subversão e preso no ano de 1964, durante 72 dias, onde na sequência partiu para o exílio no Chile. No mesmo ano, a Lei Suplicy foi promulgada, colocando a União Nacional dos Estudantes na ilegalidade, com intuito de limitar a participação social crítica dos estudantes. Adicionalmente, universidades receberam intensas intervenções militares, sendo professores e reitores expulsos com a justificativa de proibir pessoas com ideais marxistas que pudessem, em qualquer nível, prejudicar os interesses do governo da época.

A reforma encabeçada por meio da Lei 5540/68 foi uma estratégia militar pensada como ação para coibir estudantes com pensamentos contrários. Logo quando implantada, esta reforma passou por resistência por diversas esferas sociais relacionadas à educação, isso porque a mesma surgiu a partir de ideais nos quais os princípios de liberdade democrática estavam sendo suprimidos por meio de um governo pautado em bases autoritárias, por meio de golpe que desconsiderou os direitos de democracia brasileiros.

Nesse período, as mudanças ocorridas no ensino superior brasileiro tinham o intuito de extinguir o sistema de cátedras (representado por um modelo de hierarquia) introduzir uma organização departamental, dividir o currículo em dois ciclos (sendo um básico e um

profissionalizante) e integrar atividades de ensino e pesquisa com enfoque na pós-graduação. No mesmo período, a União Nacional dos Estudantes buscou por reivindicações de direitos perante o governo, solicitando liberdade para eleger direções bem como, modificar currículos e programas isso porque para união, o modelo não atendia as necessidades de toda a população, não estando o ensino médio organizado com base nas exigências de desenvolvimento, de modo que o ensino superior não estaria formando o modelo de profissionais exigidos. Desse modo, a reforma no ensino superior objetivou tornar ilegítima o projeto de Universidade crítica e democrática, ao limitar o espaço de fala acadêmica (BATTISTUS et al., 2006).

Logo na sequência, o governo tentou por meio da Lei 5.692/71 modificar o ensino fundamental e médio. Assim, as mudanças refletiram na prática em aumento dos anos de escolarização obrigatória para oito anos, a ser cumprida entre a faixa etária de 7 e 14 anos. Além disso, passou a ser obrigatória habilitação profissional para todos que passassem pelo chamado 2º grau. Assim, o modelo atual caracterizava o 1º e 2º grau como responsáveis por garantir ao aluno preparação profissional e base para cidadania. Tal modelo visava primariamente atender aos interesses primários do governo que incluíam entre outros: esvaziar conteúdos ao promover despolitização simultânea ao preparo e aumento da força de trabalho qualificada, para atender a demanda de desenvolvimento já anunciada pelo governo (BATTISTUS et al., 2006).

Por fim, a lei de 71 deixava claro ao estudante que caso o mesmo quisesse teria condições para entrar na Universidade; ainda que formalmente a política estivesse a favor da continuação dos estudos, a mesma era claramente contra a entrada na Universidade, reforçando argumentos como o da garantia de que o aluno sairia do 2º grau com bagagem suficiente para conquistar os melhores empregos, não precisando, desta forma, do Ensino Superior. Sendo assim, a profissionalização do ensino médio visava garantir oportunidade de ensino superior aos mais preparados e concessão de ocupação aos menos favoráveis.

2.2.1.3 LEI N° 9.394/96

A aprovação e promulgação da lei n° 9.394/96, demarcou um importante momento de transição na educação brasileira. A este respeito, o então chefe do poder executivo sancionou a lei n° 9.394/96 que foi denominada como “Lei Darcy Ribeiro”, responsável pela divisão

formal sobre a história da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A este respeito, o primeiro momento foi representado por amplos e intensos debates entre esferas do poder político, associações educacionais e empresários de expressiva representatividade a nível nacional. As intensas discussões denotavam aspectos contraditórios entre o âmbito coletivo e o individual; entre a esfera pública e a privada; entre representantes da nação e do governo, com reflexões voltadas às práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula (BRASIL, 1996). A então atual lei de 96 possuiu o objetivo primordial de formar cidadãos eficientes, com bons níveis de competitividade, pró atividade, perfil de liderança bem instituído, produtivos, rentáveis e racionalizados. Este então novo cidadão formado pelo modelo de ensino ofertado, teria a promessa de empregabilidade satisfatória e papel de consumidor consciente.

Ainda, a mencionada “Lei Darcy Ribeiro” demonstra por meio de sua regulamentação e posterior implementação, objetivos claros apresentados por meio de conteúdos que respaldam o então sistema escolar brasileiro. Por ser produzida em cenário nacional e mundial de globalização, a lei de 96 pode facilmente se ajustar à conjuntura social atual onde, a articulação entre os acontecimentos, cenários, relações e personagens envolvidos proporcionaram eficientemente aos governantes meios necessários para implementação efetiva de políticas educacionais voltadas à redução de participação do Estado, também no âmbito da oferta de ensino acessível, obrigatória e gratuita. É importante destacar que essa lei tornou necessária atenção quanto a possíveis restrições e aumentos de preceitos constitucionais da própria lei, no atendimento diferenciado a elites.

2.3 Implementação da Lei N° 13.415/2017 - Proposta Atual

A lei n° 13.415/2017 sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 compreende a atual reforma do ensino médio, sendo responsável pela inserção de mudanças radicais na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relativa à correspondente etapa da Educação Básica. A grande contradição existente na proposta atual é: se por um lado o conteúdo, com a flexibilização do currículo o deixa reducionista; ou se por outro lado, representa maneira adequada de contemplar interesses particulares dos jovens, no âmbito de viabilizar destaque para o aperfeiçoamento de talentos e gostos pré-existentes (FERRETI, 2018).

Sobre o exposto, as reflexões acerca do tema são construídas a partir do interesse de entender as intervenções e objetivos pretendidos por meio da atual reforma, além das

informações já publicadas legalmente em documento preliminar submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no que concerne à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, interpretações críticas são necessárias para o tema em questão e sempre será, tendo em vista os impactos diretos das práticas propostas que refletem no futuro da nação (VOLPI, 2014).

Anterior a referida lei, a lei nº13.415 de 2016 representou medida provisória sobre mudanças a serem inseridas no Ensino Médio e já neste momento, foi foco de muitas críticas ao representar concepção questionável decorrente da qualidade da Educação então ofertada, como efeito da implementação das medidas sugeridas (LOTTA, 2021). Para os menos entendidos sobre os rumores da nova proposta de reforma para o Ensino Médio, a lei de 2016 soou como medida impensada, de um governo autoritário, ocorrida durante o governo Temer. Em contrapartida, quem era entendido do assunto, estava por dentro de que as solicitações e rumores de mudança no ensino médio brasileiro já vinham sendo estudadas e propostas desde o ano 2013, por meio de um projeto de lei (6840/213) exposto pela Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados, que já demonstrava justificativas para a implementação da nova reforma (FERRETI, 2018).

Assim, conforme mencionado, a referida medida foi duramente criticada por expressiva parcela da sociedade civil, que por sua vez é evidentemente influenciada pelo empresariado nacional, o qual tem demonstrado, até certo ponto, influência sobre as ações do MEC, influência essa que se manteve nos governos de esquerda. Tal interesse vem com o intuito de alinhar a educação brasileira aos seus interesses voltados aos ganhos financeiros e desenvolvimento econômico do país (LOTTA, 2021).

Neste cenário, a Lei nº 13.415 pressupõe reforma curricular do Ensino Médio que objetiva deixar o currículo mais flexível quanto ao cumprimento de disciplinas antes obrigatórias, em detrimento de interesses particulares e individuais dos alunos do Ensino Médio. A referida lei, é ainda respaldada pelas seguintes justificativas: 1) baixa qualidade do ensino médio até então ofertado no país; e 2) necessidade de um currículo mais atrativo aos alunos, fundamental em decorrência da alta taxa de abandono e reprovação no país.

Adicionalmente as justificativas apresentadas, dados divulgados pela mídia à época confirmaram avaliação que resultou em baixa qualidade do Ensino Médio até então ofertado, representado pelo desempenho dos alunos aquém do desejável para esta etapa de formação educacional. Sobre tal dado, vale destacar que tal problema no país, não se limita apenas para o Ensino Médio, sendo verificado desde os primeiros anos escolares, que resultam em lacunas cumulativas, responsáveis por refletirem negativamente durante o curso do 2º grau, que

compromete inclusive o aproveitamento verificado em cursos de Ensino Superior (FERRETI, 2018).

Em relação à segunda justificativa apresentada, no que diz respeito a altos índices de abandono e reprovação, vale mencionar que tais fatos não são exclusivamente responsabilidade da organização curricular. Ao contrário, muito disso ocorre por diversos outros motivos como: infraestrutura inadequada das escolas; necessidade de trabalhar precocemente para garantir sustento básico; violência familiar; gravidez na adolescência, dentre outros. Assim, tais fatores também devem ser considerados na proposição de medidas efetivas para diminuição da evasão escolar observada atualmente (FERRETI, 2018).

Conforme apresentado, se faz inadequado atribuir exclusivamente o abandono e reprovação à organização curricular, quando no entanto, diversos outros aspectos sociais e culturais envolvidos, são determinantes para o resultado em tais ações. Neste mesmo cenário inclusive, outro ponto a ser discutido quanto a possível influência negativa sob índices de evasão escolar, se refere a carreira dos professores, que muitas vezes possuem salários insuficientes, os que o fazem buscar outras formas de contratação, resultando em vínculo a várias escolas e elevadas cargas horárias, que podem sobrecarregar educadores e comprometer um ensino voltado a identificar necessidades pontuais de cada aluno e ainda, ofertar acolhimento e apoio importante capazes de refletir em bons níveis de incentivo para que o aluno permaneça na escola.

Assim, a partir dos elementos apresentados, verifica-se contexto complexo, que requer diversas estratégias capazes de atender a todas as demandas destacadas. Apesar disso, a referida lei parece insistir na hipótese de que os problemas verificados no Ensino Médio público, podem ser resolvidos exclusivamente por meio de um currículo escolar atrativo, o que não faz muito sentido, tendo em vista que as relações externas que interferem na permanência escolar, parecem estar muito além de um currículo que chame atenção dos alunos.

Assim como Ferreti (2018), Volpi demonstrou, a partir de um estudo realizado em 2014, que os adolescentes investigados reportam motivos de evasão escolar que vão além de questões curriculares, e envolvem por exemplo: violência doméstica, gravidez na adolescência, falta de diálogo entre os professores, alunos e gestores, e violência na escola. No entanto, a Lei de reforma atual desconsidera em sua plenitude cada um dos problemas apontados, focando atenção exclusiva para alteração curricular, que é atribuída como necessidade única atual, para resolução de todas as lacunas evidenciadas no cenário da Educação Nacional. Por fim, a Lei atual demonstra aparentemente apoio a uma concepção que

é restrita à alteração curricular, reduzindo ainda a riqueza implementada na matriz curricular presente anteriormente (VOLPI, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é responsável por responder a todas essas questões, o que, no entanto, ainda demonstra contradições difíceis de serem explicadas a quem interessa (BNCC, 2018).

3. Metodologia da Pesquisa

Na presente seção será exposto o procedimento detalhado quanto a metodologia de pesquisa utilizada para responder a pergunta central do presente estudo, a saber, quais principais contradições existentes na proposta do novo ensino médio e os desafios identificados para um ensino integral no Brasil. Sendo assim, as sessões seguintes apresentarão as etapas desenvolvidas para seleção, coleta e análise dos dados utilizados para subsidiar conteúdo que respondesse ao objetivo proposto.

3.1 Natureza da Pesquisa

Trata-se de um estudo constituído por pesquisa de carácter qualitativo, as quais por sua vez, no âmbito das ciências sociais são configuradas como pesquisas que baseadas na descrição, entendimento e interpretação de linguagem, são relevantes e úteis para criar conhecimento considerável, a partir da compreensão de significados analisados em contextos particulares (GONDIM, 2003).

Também, ao considerar-se o conceito de classificação de pesquisa proposto por Vergara (2016) existem dois critérios básicos para definir os tipos de pesquisa, quanto aos fins e quanto aos meios. Nesta pesquisa, optou-se pelo método de investigação descritiva, que tem como objetivo expor características de um determinado fenômeno, podendo também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza. Não tem necessariamente o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para futuras explicações. Sendo assim, este estudo de carácter exploratório compreende exposição de dados verificados a partir de levantamento bibliográfico onde, os estudos mencionados foram pesquisados no Google Acadêmico e fontes de dados do ministério da educação. Para a pesquisa, utilizou-se os descritores correspondentes à “Novo ensino médio no Brasil”, nas plataformas mencionadas, que considerou artigos científicos, livros publicados recentemente nos últimos anos e legislação atual sobre o tema.

3.2 Objeto de Estudo

O objeto central de estudo do presente trabalho se refere ao novo ensino médio brasileiro, por meio do qual a metodologia implementada visou, através da revisão bibliográfica e análise documental, inferir pontos de atenção a respeito do novo ensino médio e dos subsequentes desafios verificados para a garantia do desenvolvimento de uma educação integral no Brasil, nos moldes elaborados por Tonet (2006), Nosella (2015) e Bernardes et al (2021). Adicionalmente ao tema proposto como objeto de estudo, entendeu-se ser pertinente a identificação das contradições existentes no modelo analisado, ao realizar na prática ações distintas daquelas sugeridas antes mesmo que a lei fosse sancionada.

Por sua vez, a análise qualitativa adotada, não implica em pessoalidade ou subjetividade, ainda sim é buscada a objetividade e o rigor com a sistematização e transparência da análise dos conceitos e informações. Laville e Dionne (1999) versam sobre três estratégias de análise qualitativa - Emparelhamento, Análise Histórica e Construção Interativa de uma Explicação. Para o presente trabalho será feita uma Análise Histórica, a qual utiliza da teoria para compreender a evolução do tema ao decorrer do movimento histórico. Ainda sobre Análise Histórica: “o pesquisador baseia-se, ainda aqui, em um quadro teórico explícito, para elaborar desta vez um roteiro sobre a evolução do fenômeno ou da situação em estudo, provisões que sua análise submete à prova da realidade dos dados colhidos.” (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 227).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo primário do presente estudo correspondeu a apresentação de reflexões sobre as contradições referentes à nova reforma da política nacional do Ensino Médio, que tendem a impactar em diversos aspectos sociais, indo inclusive contra os preceitos da educação integral (Nosella, 2015). Ainda que o termo “ensino integral” esteja presente na Lei, faz-se necessário ressaltar, como mencionado anteriormente, que o termo se refere ao ensino em tempo integral, isto é, com uma maior carga horária.

Para construção da reflexão, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa por meio de revisão bibliográfica, a qual incluiu e apresentou dados relevantes referentes a área de estudo proposta. Logo, a partir da revisão bibliográfica apresentada na sessão do referencial teórico, a seguir são realizadas discussões sobre os dados e informações descritos.

Inicialmente, conforme trazido no referencial teórico, o estudo de Menezes (2011) resume o processo ocorrido na política do ensino médio, que desde a sua criação já passou por quatro significativas reformas, que resultaram em significativas mudanças em diversos âmbitos, ao longo do tempo, sobre as quais, talvez as duas mais relevantes fossem: a alteração da carga horária; e a alteração das disciplinas então consideradas como obrigatórias e optativas. Esses dois âmbitos são foco de inúmeros debates e discussões pautadas em ideologias com bases sociais, culturais e econômicas, então defendidas a partir de diferentes perspectivas, conforme demonstrado ao longo deste estudo.

Através das mudanças realizadas ao decorrer do tempo, o conceito da universalização do ensino, enquanto dever do Estado, também passou a ser foco de discussões, nas quais o conceito de Educação Integral (BERNARDES et al., 2021) passou a ganhar força nas conversas, por englobar o conceito de uma educação crítica. Ainda de acordo com o mesmo estudo, a ideia de um ensino capaz de viabilizar o desenvolvimento das pessoas em todas as suas possíveis dimensões, ao incluir as áreas intelectual, física, emocional, social e cultural faria sentido as necessidades básicas do indivíduo, sendo importante a consideração de um projeto educacional amplo, capaz de atender as necessidades apresentadas de modo coletivo e holístico, suficiente para agregar o ensino em todas as esferas sociais (BERNARDES et al., 2021).

A partir de então, passam a ser evidentes as contradições relacionadas à nova política do Ensino Médio quanto ao seu real atendimento em relação ao “Ensino Integral”, tanto defendido; ainda que a política utilize o termo, este se refere exclusivamente ao aumento da carga horária e não possui proximidade com o conceito de Educação Integral estruturado por Bernardes (2021), como explicitado acima. Assim, de acordo com Nosella (2015) o Ensino Médio constitui o principal ponto de consubstanciação da formação geral do indivíduo, de modo que o nível de qualidade relaciona-se diretamente a qualidade do ensino ofertado, ao resultar inclusive no nível de instrução geral e grau de criticidade da população quanto ao poder de decisão e opinião em diversas situações da vida, que incluem exemplos sociais e políticos, por exemplo. Portanto, não se refere apenas a uma fase que antecede o ingresso no ensino superior ou mercado de trabalho, mas sim, representa também importante ferramenta de formação de carácter e ideias do ser enquanto indivíduo social, o que torna tal etapa complexa e fundamental.

Neste contexto, o estudo de Alarcon (2018) deixa claro que a questão acerca da necessidade de mudanças no Ensino Médio, a qual foi precursora da reforma atual, possui expressiva influência de interesses políticos, que são pautados de acordo com este mesmo estudo, na justificativa de que o Ensino Médio no Brasil precisava de avanços capazes de atender aos anseios de adaptação às novidades tecnológicas e atuais demandas do mercado de trabalho, o que seria útil para atender as necessidades do mercado de trabalho, ao formar indivíduos com ênfase na capacitação de uma mão de obra mais qualificada.

Assim, vale iniciar a discussão mencionando sobre a medida provisória nº 746, que resultou em intensos debates e polêmicas no ano de 2016. Isso porque instituir um formato de tamanha magnitude, sendo o mesmo tão complexo e ao mesmo tempo controverso quanto aos ideais propostos, representou uma medida arriscada. Ainda que o movimento de reforma do Ensino Médio tenha sido gestado durante o governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, a sua aprovação se deu como uma das primeiras ações após o impeachment. Além disso, a utilização do carácter de urgência por meio do qual os trâmites avançaram, somado a diversas manifestações da oposição política e da comunidade escolar, fez com que a aprovação dentro deste contexto fosse questionada. No ano seguinte, quando sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017, a reforma já vinha sendo cogitada e discutida há tempos por legisladores do país. Sobre tal aspecto, de acordo com os dados apresentados neste trabalho, fica claro que este projeto de lei foi fortemente influenciado por alguns segmentos sociais, especialmente relacionados ao setor privado, que defenderam veemente quanto a necessidade de um

currículo voltado a maior diversificação e atração, garantida segundo estes, por ensino com predominância técnica que sobressaísse o ensino teórico, além de limitação quanto a oferta de aulas noturnas, associado a um aumento da carga horária diária (SILVA; KRAWCZYK, 2016).

A este respeito, ao analisar-se todo o contexto no qual o surgimento da referida reforma surgiu, e considerando-se a urgência na qual a proposta foi tramitada associada a influência do setor privado em sua aprovação, nota-se evidentemente que a educação integral no Brasil, da forma proposta por Tonet (2006), Nosella (2015) e Bernardes et al. (2021) não é prevista, de forma alguma, na política do Novo Ensino Médio, o qual mais parece se adequar às necessidades e interesses econômicos do neoliberalismo. Diante desse cenário, muito importa destacar as contradições verificadas sobre o conceito de “ensino integral” que é abordado e sustentado, de forma errônea, como semelhante ao conceito de educação integral no texto da nova política. Para tanto, é reforçado que o contexto brasileiro denota a educação integral como atrelada à ideia de permanência de maior tempo escolar, que inclui tanto quantidade de dias letivos quanto elevação da carga horária diária. Assim, em tese, a educação integral estaria basicamente relacionada a uma ampliação da jornada escolar, característica inclusive destacada como uma das mais marcantes do novo ensino médio (BRASIL, 2017); entretanto, como visto anteriormente, sabe-se que o conceito utilizado pela política do Novo Ensino Médio se refere apenas ao “ensino integral”.

Sobre a abordagem do “ensino integral” (BRASIL, 2017), o conceito da ampliação do tempo isoladamente, no modelo atual, pouco garante enfoque na formação integral (MARX, 2006) do ser humano, capaz de garantir oportunidades plenas para o desenvolvimento de todas as dimensões do sujeito como intelectual, física, emocional, social e cultural. Conseqüentemente a educação integral se mostra como secundária no plano de ação governamental, isso porque o tempo ampliado não busca atender aos requisitos básicos de tal conceito, mas contraditoriamente, a educação então mencionada como integral, pouco se relaciona ao real significado de tal conceito, demonstrando ser mais uma manobra executada para conjecturar a ampliação do tempo de ensino que no entanto é voltado a outros enfoques.

Desse modo, a atual proposta de reforma do ensino médio, mais parece se tratar de uma ação política caracterizada muito mais pelo interesse em aumentar o tempo de ensino do que viabilizar possibilidades educativas compatíveis a uma formação completa do jovem brasileiro, já que a mesma demonstra interesse isolado em manter o jovem mais tempo na escola e ofertar disciplinas enfatizadas em aprendizado mais técnico do que teórico. Tal dado

concorda com a informação mencionada no estudo de Moll (2012), que antes mesmo da sugestão da atual reforma, já havia definido que no Brasil o conceito de educação integral era tido como uma educação escolar que durasse o dia todo, e fosse constituída por importantes possibilidades formativas. Apesar disso, a última informação do referido trecho que corresponde a “importantes possibilidades formativas” não são representadas pelas políticas atuais, que não atendem a tal demanda.

Ainda, sobre o exposto, é fundamental discutir quanto aos conceitos ao considerar-se os termos: “educação integral” e “educação de tempo integral” que são distintos entre si, e remetem a necessidade de reflexão quanto às reais necessidades sociais que de fato interessam ao aluno no âmbito do seu processo de formação. Assim, vale pensar se de fato é importante passar mais tempo na escola, quando o projeto educacional ofertado não atende de modo completo a todas as dimensões importantes, já mencionadas. Desse modo, é relevante o esclarecimento relativo ao real conceito de educação integral.

No que se refere às relações entre educação escolar formal e educação integral (Nosella, 2015), ao analisar-se a evolução histórica, relatos do comunismo primitivo demonstram que a educação naquela época poderia ser considerada como integral porque englobava todo conhecimento disponível aquela época e espontânea porque ocorria no ambiente de trabalho, não havendo qualquer pessoa responsável pela função de “educar”, muito menos um local exclusivo, e nem mesmo um currículo para que tal ação fosse desenvolvida. Foi então a partir da apropriação da propriedade privada que se iniciou a partilha de bens entre homens, então estratificados em classes (proprietários e não proprietários de terras, neste caso). É neste contexto que surgiu inicialmente a educação escolar (SILVA; BOUTIN, 2018).

Ainda neste contexto, vê-se que a formação integral (MARX, 2006) é legitimada por aspectos totalmente contrários a educação unilateral, correspondendo a um conceito amplo e complexo, ao qual de acordo com a teoria marxista atende ao desenvolvimento das possibilidades humanas ao conectar chances de tempo livre com possibilidades de trabalho, por meio ainda de educação que atenda preceitos humanistas, responsáveis com mudança social e plano de desenvolvimento do homem, ao considerar inclusive aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos. Logo, novamente observa-se importante reflexão quanto ao fato do distanciamento da atual reforma do ensino médio com um modelo real de educação para a emancipação humana.

Adicional às ideias filosóficas que respaldam a reforma, ainda verificam-se vários pontos distintos entre si, no que se refere ao novo ensino médio. Assim, em primeiro lugar, um ponto de expressiva discussão acerca do novo ensino médio se refere a ampliação de 800 para 1400 horas de carga horária anual, o que gera reflexão ao perfil do aluno brasileiro. Logo, ao considerar-se os tantos problemas de ordem socioeconômicos verificados no país pelos alunos de escolas públicas, é impossível não pensar quanto ao fato de que muitos jovens necessitam trabalhar, sendo tal tarefa fundamental para a manutenção de renda familiar de suas famílias, onde muitas vezes o jovem não possui a opção de não trabalhar. Nestes casos, haveria enorme parcela de evasão escolar, já que tais jovens não poderiam mais frequentar a escola em modelo compatível com a carga horária diária elevada. Ainda, tal evasão contribuiria para o aumento da desigualdade social, ao dificultar a oferta do ensino ao perfil de jovem mencionado. Por fim, ao considerar-se ainda importantes dificuldades enfrentadas pelo ensino público no país, como falta de merenda escolar; greves por atrasos e falta de aumentos dos funcionários; e estrutura física muitas vezes precária, fica claro que a reforma proposta parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e dos seus alunos.

Em segundo lugar, outra questão contraditória na reforma atual se refere ao âmbito da questão curricular, isso porque a proposta demonstra críticas ao atual currículo por todos os problemas do ensino médio. Assim, de acordo com a medida provisória, o resultado negativo quanto a proposta se deve a um modelo que é prejudicial e não favorece a aprendizagem dos jovens, ao contrário, induz os mesmos a não desenvolverem de modo amplo suas possíveis habilidades e competências (BRASIL, 2016). Adicionalmente, o mesmo texto documental destaca sobre a importância de adequação do currículo em consonância às necessidades verificadas pelos jovens, quando inseridos no mercado de trabalho. Neste cenário, disciplinas das áreas humanas, como artes, filosofia, sociologia e história perderam sentido na grade curricular, isso porque de acordo com a atual proposta deixariam de atender interesses de mercado imediato, visando muito mais a formação de um futuro potencial empregado do que com uma formação que considere desenvolvimento humano a partir de visão holística.

Já no que se refere aos itinerários formativos, que correspondem as respectivas opções de disciplinas formativas, ainda que seja circulada pela mídia informação referente a opção de escolha pelo estudante, o texto apresentado de acordo com a lei que sanciona a reforma de ensino médio atual deixa evidente que tais itinerários se apresentam de acordo com os sistemas de ensino, e não por critério do aluno, conforme muito divulgado. A este respeito ainda, verifica-se que educadores e principalmente legisladores evitam mencionar

esclarecimentos neste âmbito. Assim, a dúvida quanto a quem ocupará a responsabilidade de definir tais itinerários corresponde a preocupação constante, isso porque o modelo de ensino discutido pode eventualmente não atender aos anseios pretendidos do aluno, e ainda existe a possibilidade de ser ofertado somente itinerários por meio dos quais, os recursos financeiros quase sempre precários, permitirem, fato que representa outra grande preocupação e limitação no âmbito exposto.

A partir do exposto, a exploração apresentada merece ser complementada por argumentação relativa a incorporação de teor analítico que considere observação quanto a presença ou não da continuidade de ideias em relação às leis anteriores, para expor de modo claro o que de fato mudou no modelo atual. Assim, verifica-se que desde a primeira lei proposta em 1961 até a lei atual de 2017, muitas mudanças ocorreram. Assim posto, nota-se as seguintes mudanças incorporadas no modelo atual, comparado com as leis anteriores: 1) Houve aumento em um ano de escolaridade, isso porque em 1961 eram 8 anos ao que se chamava de ensino fundamental, ao passo que hoje esse período é apresentado em 9 anos de ensino fundamental e 3 anos de ensino médio; 2) As línguas estrangeiras, como o inglês, ganharam espaço ao longo do tempo, isso porque em 1961 era considerada disciplina optativa, e hoje é obrigatória; 3) Disciplinas como educação física, filosofia, sociologia e arte não estarão necessariamente incorporadas à grade. Vale lembrar que na lei de 96 essas eram obrigatórias na grade, mas a exemplo da disciplina de educação física, era optativa quanto à realização pelo aluno; 4) Outra mudança expressiva foi a carga horária, que passa de então 800 horas anuais para 1000 horas anuais, sendo que destas, 400 horas serão dedicadas exclusivamente aos itinerários formativos; 5) As disciplinas que antes eram focadas em ciências básicas sobre o estudo de determinado tema, passam a ser incorporadas dentro de áreas do conhecimento, que então passam a ser ensinadas de modo integrado; 6) O aluno passa a ter a opção de escolher o itinerário formativo que deseja cumprir, de acordo com a área do conhecimento que mais goste. Essa mudança talvez seja a mais expressiva, já que nunca antes, o aluno possuía a autonomia para realizar conteúdo em área específica, em detrimento de excluir a oportunidade de aprender sobre outras áreas, que talvez no momento do ensino médio não lhe chame atenção, mas que após vivenciar oportunidade de aprender sobre, poderia eventualmente mudar de opinião; 7) Assim, a reforma atual é pautada em maior integração e flexibilidade curricular, ao ofertar cinco possíveis itinerários formativos, que poderão ser escolhidos pelos alunos de acordo com interesses particulares, de carreira e futuro. Os dados apresentados são expostos resumidamente na tabela 1, a seguir.

Tabela 1. Leis propostas ao longo do tempo e suas respectivas mudanças incorporadas às ações sugeridas.

Lei	Informações sobre a lei	Mudanças propostas
LEI N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961	<ul style="list-style-type: none"> • Organizou a estrutura do ensino secundário, a partir daí denominado como ensino médio, que teve início a partir a realização de dois ciclos: 1) Ginásio, constituído por quatro anos; e o 2) Colegial, constituído por três anos; • O ensino profissional passa a ser incluído no sistema regular de ensino, representando conexão entre cursos profissionalizantes e propedêuticos • Durante a Ditadura Militar a educação recebeu ênfase voltada ao desenvolvimento da economia brasileira, porque o desenvolvimento da industrialização e modernização tecnológica representava sinônimo de progresso e evolução econômica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inglês como disciplina optativa; • Ensino fundamental possuía duração de 8 anos; • Houve uma descentralização, na qual à União cabia a função de coordenar a ação educativa nacional e aos estados deveriam organizar seus próprios sistemas; • O ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.
LEIS 5.540/68 e 5.692/71	<ul style="list-style-type: none"> • Foram promulgadas durante o período da ditadura militar, sendo, portanto, extremamente influenciadas pelas necessidades políticas e sociais do momento. • A lei 5.540/68 é referente às mudanças no ensino superior; e a lei 5.692/71 é referente a reforma do ensino para o ensino de 1° e 2° graus. • O período foi marcado por reforçar o ensino voltado à profissionalização, baseado no preparo de bons empregados a serem inseridos no mercado de trabalho. Após 1964, movimentos educacionais foram combatidos veemente, sendo os participantes presos e torturados. • As mudanças refletiram em aumento dos anos de escolarização obrigatória para oito anos, a ser cumprida entre a faixa etária de 7 e 14 anos; e passou a ser obrigatória habilitação profissional para todos que passassem pelo chamado 2° grau. 	<ul style="list-style-type: none"> • Línguas estrangeiras ainda consideradas como optativas; • Disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências; • As LDBs deixaram a cargo dos Conselhos Estaduais decidir sobre o ensino de línguas, o que foi marcada por crescente escolha pelo inglês; • O 2° grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização;

LEI Nº 9.394/96	<ul style="list-style-type: none"> ● Demarcou um importante momento de transição na educação brasileira e foi influenciada por intensos debates entre o poder político, associações educacionais e empresários de expressiva representatividade nacional. ● As intensas discussões denotavam aspectos contraditórios entre o âmbito coletivo e o individual; entre a esfera pública e a privada; ● A lei objetivava primariamente formar cidadãos eficientes, com bons níveis de competitividade, pró atividade, perfil de liderança bem instituído, produtivos, rentáveis e racionalizados. Este então novo cidadão formado pelo modelo de ensino ofertado, teria a promessa de empregabilidade satisfatória e papel de consumidor consciente. ● Foi produzida em cenário nacional e mundial de globalização, marcada por cenário que favorece a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas à redução de participação do Estado, também no âmbito da oferta de ensino acessível, obrigatório e gratuito. 	<ul style="list-style-type: none"> ● A educação passa a ser estruturada por etapas e modalidades de ensino: a Educação Infantil; Ensino Fundamental (nove anos) e o Ensino Médio; ● Ensino médio com duração mínima de 3 anos; ● Currículo do ensino médio: educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; ● Educação Física compreende disciplina obrigatória na grade, sendo sua prática facultativa ao aluno; ● A carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; ● Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; ● Áreas do conhecimento abordadas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas
LEI de 2017 -	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreende a inserção de mudanças radicais que foram pautadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relativa à 	<ul style="list-style-type: none"> ● Alunos passam a ser obrigados a cumprir os chamados itinerários formativos;

REFORMA ATUAL	<p>correspondente etapa da Educação Básica.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Objetiva deixar o currículo mais flexível quanto ao cumprimento de disciplinas antes obrigatórias, em detrimento de interesses particulares e individuais dos alunos do Ensino Médio. ● A referida lei, é ainda respaldada pelas seguintes justificativas: 1) baixa qualidade do ensino médio até então ofertado no país; e 2) necessidade de um currículo mais atrativo aos alunos, fundamental em decorrência da alta taxa de abandono e reprovação no país. 	<ul style="list-style-type: none"> ● As disciplinas passam a ser fragmentadas em áreas do conhecimento; ● Aumento da carga horária total (de 800 para 1000 horas anuais); ● 400 horas anuais voltadas ao itinerários formativos; ● Conteúdos abrangem as seguintes áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; ● Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física não estarão necessariamente contempladas na grade;
---------------	---	--

Ademais, o modelo teórico que fundamentou o presente estudo usou como base a educação integral voltada à emancipação humana (NOSELLA, 2015), com ênfase na formação omnilateral (MARX, 2006). A este respeito, ao considerar-se o modelo apresentado no novo ensino médio verifica-se que o mesmo não se apresenta de acordo com o modelo teórico então aqui apresentado, isso porque são notadas diversas inconsistências. Em primeiro lugar a proposição do “ensino integral” (BRASIL, 2017), então expressa na referida reforma, conforme discutido aqui, não demonstra fundamentos que se relacionem com educação integral (NOSELLA, 2015). Isso porque a análise das mudanças implementadas pela lei atual, deixa claro que a reforma insere o “ensino integral” no Novo Ensino Médio com o compromisso evidente de uma formação mais técnica e menos generalista, ao atender demandas e interesses de uma sociedade neoliberal, já que contribui para a formação de indivíduo produtivo, o que se distancia do conceito de omnilateralidade que então pressupõe de fato uma formação de carácter essencialmente e efetivamente integral, conforme deixa claro o estudo de Silva e Boutin (2018). Assim posto, as seguintes contradições são verificadas: em primeiro lugar, o conteúdo, com a flexibilização do currículo o deixa reducionista; em segundo, verifica-se incertezas quanto ao fato de o atual modelo representar de maneira adequada formas para contemplar interesses particulares dos jovens, no âmbito de viabilizar destaque para o aperfeiçoamento de talentos e gostos pré-existentes.

As reflexões e ideias apresentadas até aqui, respondem ao objetivo primário do estudo, que propôs realizar análise das informações e leis que fundamentam o novo ensino médio, então instituído por meio da Lei nº 13.415/2017 bem como, destacar os desafios verificados para promoção de uma educação integral, deixando claras contradições existentes sobre o modelo proposto e a aplicação conceitual real dos termos apresentados.

Por fim, verifica-se que existem diversas insatisfações e contradições tanto de educadores quanto educandos, quanto às bases que fundamentam o novo ensino médio. Neste âmbito, são notadas ainda mudanças estruturais, impostas por meio de medida provisória que sequer foi dialogada e discutida com camadas da sociedade em geral, incluindo os mais influenciados por tal mudança, que são os alunos e os professores. Assim, a problematização do contexto apresentado referente a reforma do ensino médio e suas contradições quanto ao atendimento de uma educação integral, representam pauta de discussão necessária, urgente e fundamental.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto às considerações finais, chamo atenção para a necessidade de reflexão enquanto aos termos de implementação da política do Novo Ensino Médio. Há desafios que surgem, de forma clara, quanto à não preparação dos docentes para aplicar o novo formato do Ensino Médio, com os itinerários formativos e não mais divididos por disciplinas, e sim por áreas do conhecimento. Ao pensar nos impactos dessa não preparação, nos damos conta do desafio de reformulação dos projetos políticos pedagógicos, a qual precisa acontecer em totalidade e imediatamente. Além disso, deparamo-nos com a necessidade de reformulação da grade curricular dos cursos de Licenciatura, que precisarão passar a ensinar esse novo modelo sem tempo hábil de elaboração do currículo.

As reflexões realizadas no presente estudo delimitaram as características básicas que fundamentam e regem a atual reforma do ensino médio, sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017. A este respeito, dentre as informações enfatizadas, verificou-se que a proposição de uma educação integral é expressa na referida reforma e sobre tal fato, depara-se com importantes contradições, isso porque o novo ensino médio em muitos aspectos se contradiz com o conceito fundamental de uma educação integral; sendo assim, o uso da expressão no texto da Lei se limita à compreensão de “ensino integral” como extensão das horas letivas. Sobre tal âmbito, acredita-se que a então atual reforma possui enfoque em formação mais voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e menos propedêutica, ou seja, não mais voltado à preparação para uma especialização posterior ou ao exercício cotidiano.

Ainda, verifica-se que a atual reforma proposta favorece o modelo de mercado neoliberal, ao supervalorizar a formação de indivíduos prontos para o mercado de trabalho, conceito que no entanto se afasta das proposições que regem a base da omnilateralidade, e defende por uma formação que corresponde a educação integral, ao incluir aspectos de todas as dimensões do sujeito como intelectual, física, emocional, social e cultural. Portanto, o novo ensino médio proposto inclui bases teóricas que vão na contra mão de conceitos básicos necessários para aquisição de uma educação integral, o que resulta privação do indivíduo quanto ao desenvolvimento em diversos âmbitos da vida e representa importante contradição na reforma proposta primariamente, representando uma barreira que requer discussões futuras as quais procurem propor soluções viáveis de todos os impasses verificados.

REFERÊNCIAS

- A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALARCON, D.; ROSA, L.Q.; SILVA, R.S.; MULLER, F.M.; SOUZA, M.V. **Os Desafios da Educação em Rede no Contexto da Indústria 4.0.** VIII Congreso Internacional de Conocimiento e Innovación. Guadalajara, 2018.
- ALONSO, A. **Métodos qualitativos de pesquisa: Uma introdução.** Livro, capítulo 1, 2016.
- AMBROSINI, T.F. **EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: uma fundamentação filosófica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p.378-391 Set.2012.
- BATTISTUS, C.T., et al. **Estado militar e as reformas educacionais.** Revista de educação. v.1, nº1, p.227-231, 2006.
- BERNARDES, M.E.M.; et al. **Las artes en la educación plena e integral del desarrollo psíquico humano.** Roteiro, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 08 de agosto de 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.
- FERRETI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** ESTUDOS AVANÇADOS, v.32, n.93, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GONDIM, S.M.G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos.** Paidéia, v.12, n.24, p. 149-161, 2003.
- LAVILLE, C., & DIONNE, J. **A construção do Saber.** Editora UFMT, 1999.
- LOTTA, G.S.; et al. **Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil.** Revista de Administração Pública [online]. 2021, v. 55, n. 2, pp. 395-413.
- MANACORDA, M.A. **Marx e a formação do homem.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 6-15, abr, 2011.

MARX, Karl. **A Questão Judaica**. In: _____ Manuscritos Econômico-Filosóficos, 2006.

MENEZES, E.T. **Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 27 junho 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2021.

MOLL, J. **A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública**. In: MOLL, J. et al. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

NASCIMENTO, M.I.M.; SBARDELOTTO, D.K. **A escola unitária: educação e trabalho em Gramsci**. Revista HISTEDBR. Campinas, n.30, p.275- 291, jun/2008.

NASCIMENTO, M.N.M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist. Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007, p. 77-87. Disponível em: Acesso em: 13 mai. 2017.

NOSELLA, P. **Ensino Médio, unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar, 2015.

SILVA, M.R.; KRAWCZYK, N. **Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013**. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. org. Ensino médio: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, K.C.J.R; BOUTIN, A.C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Revista Educação: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

TONET, I. **Educação e Formação Humana**. Ideação, v. 8 n. 9. Brasil, 2006.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16ª edição. São Paulo: Atlas, 2016.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Coordenação Mário Volpi, Maria de Saete Silva e Júlia Ribeiro]. Brasília: Unicef, 2014.