

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

Analysis of comprehensive education conceptions in the context of the implementation of the New Secondary School

Jerse Vidal Pereira
Maria de Lourdes Leôncio Macedo
Jocyleia Santana dos Santos
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas/TO – Brasil

Resumo

Este artigo buscou analisar as concepções de educação integral no contexto da implantação da reforma do Novo Ensino Médio (NEM,) situando-as no contexto de expansão das políticas ultraneoliberais. Na perspectiva da História Cultural e por meio de pesquisa bibliográfica (ancorada em autores como Peter Burke, Silva, Arroyo, Ciavatta, entre outros) e documental (BNCC, Lei 13.415 de 2017, etc.) verificou-se que as concepções que orientaram a reforma do NEM são notadamente hegemônicas, introduzidas por um governo ultraneoliberal em um contexto de disputa das políticas educativas e do espaço escolar. Conclui-se que a reforma do NEM pode impedir que o direito à educação seja efetivado, sobretudo em função de um modelo que não propicia transformação social. **Palavras-chave:** Reforma do ensino médio, Políticas públicas educacionais, Ultraliberalismo.

Abstract

This article sought to analyze the concepts of integral education in the context of the implementation of the New Secondary Education (NSE) reform, placing them in the context of the expansion of ultra-neoliberal policies. From the perspective of Cultural History and through bibliographical research (anchored in authors such as Peter Burke, Silva, Arroyo, Ciavatta, among others) and documentary research (BNCC, Law 13,415 of 2017, etc.) it was verified that the conceptions that guided the NEM reforms are notably hegemonic, introduced by an ultra-neoliberal government in a context of dispute over educational policies and school space. It is concluded that the reform of the NSE may prevent the right to education from being realized, especially due to a model that does not provide social transformation.

Key-words: High school renovation, Educational public policies, Ultraneoliberalism.

1. Introdução

A educação brasileira, tal como historicamente se apresenta, demanda adoção de políticas educativas que tenham como objetivos tanto a superação do caráter dual que, tradicionalmente se consolidou, como também a premissa de que a concepção de educação que precisamos adotar deve contemplar uma formação social voltada para a emancipação humana e, sobretudo, para a defesa da coletividade e não apenas para atender os interesses do mercado.

Neste sentido, faz-se necessário pensar uma educação voltada para o “pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”, como prevê a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

Para tanto, muitos foram os debates ao longo da história recente brasileira, notadamente a partir da década de 1930, envolvendo os diversos segmentos sociais cujo resultados foram propostas que, hegemônicas ou contra-hegemônicas, colocaram-se como propostas para a solução dos problemas, os quais marcaram historicamente a realidade educacional brasileira.

Uma dessas propostas, que se contrapõe ao modelo tradicional, é o modelo de educação integral que, apesar de inserida recentemente como proposta e prática em vários estados, já há muito tem sido pensada como alternativa para a superação dos problemas que o modelo vigente não conseguiu resolver.

Santos (2017) aponta como exemplo experiência exitosa os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementados no Rio de Janeiro nas décadas de 1980 e 1990 do século XX. Para o autor:

[...] o CIEPs, realizou uma proposta mais integrada de currículo, intercalando os conhecimentos a serem trabalhados. Sua arquitetura estava dividida em três blocos, sendo eles: primeiro bloco - sala de aula, centro médico, cozinha, refeitório, áreas de apoio e lazer, segundo bloco - ginásio e vestiários, e último bloco - biblioteca escolar e, sobre ela, a moradia dos alunos provenientes dos segmentos sociais de baixa renda. Podemos verificar a grande complexidade arquitetônica desta proposta educacional (Santos, 2017, p. 51).

Jacomeli; Barão e Gonçalves (2017), destacando a experiência dos CIEPs como referência de política pública educacional, asseveram que:

[...] Na realidade o CIEP coloca na agenda nacional uma escola, com uma arquitetura arrojada, ampla e que tinha em seu interior as garantias sociais aos estudantes e

formação continuada de seus profissionais da educação. Muito diferente das atuais propostas vinculadas a “educação para todos”, que se utilizam da responsabilização e da justificativa de que a educação integral exige a participação da sociedade, para colocar ênfase num abstrato compartilhamento da educação (Jacomeli; Barão e Gonçalves, 2017, p. 855)

Importante destacar, como afirma Silva, (2016, p. 16), “o conceito de educação integral, atendimento integral e escola de tempo integral são comumente entendidos como sinônimos”. Assim, compreendendo a escola e a própria educação como um espaço de disputa das políticas educativas, é possível entender que grupos políticos que defendem os interesses do capital e a adoção de uma educação mercadológica têm feito prevalecer a escola de tempo integral, que não necessariamente adota a educação integral para a emancipação humana, de acordo com a aceitação contra-hegemônica.

No que tange à educação integral numa perspectiva contra-hegemônica, na qual o objetivo é a emancipação humana cabe ressaltar as contribuições de autores como Arroyo (2015), Ciavatta (2014), Ferreira Jr e Bittar (2008), Lukács (2013), Saviani (1994), Mézaros (2014), dentre outros, para os quais a educação não pode estar limitada às modalidades de ensino e ciclos formativos.

Na perspectiva dos direitos humanos, a educação possui “benefícios sociais e individuais” (Mcovwan, 2015, p. 10). Supõe-se, portanto, que a educação integral transformadora não deve contemplar apenas o desenvolvimento de competências individuais com o objetivo de tornar o indivíduo adaptado às demandas do mercado. Pelo contrário, por mais que, no aspecto individual, o educando tenha a possibilidade e oportunidade de autoconstruir-se em diversas dimensões, o que deve prevalecer é o aspecto social, sobretudo com o cumprimento de objetivos societários mais amplos.

Nesta perspectiva, este estudo teve como objetivo analisar as concepções de educação integral no contexto da adoção do Novo Ensino Médio – NEM. Mostrou-se necessário, para tanto, discutir as características da referida reforma que, a priori, expressava-se como sendo representativa dos interesses de grupos privados da educação, sobretudo pelo predomínio de dispositivos que, em alguma medida retiraram o direito à educação exatamente de quem a tem como instrumento mais tangível de emancipação, a classe trabalhadora.

No que tange aos dispositivos supracitados, a Lei 13.415/17 (Brasil, 2017) em seu Art. 36 §11, por exemplo, recomenda um percentual de até 20% da carga horária em formato EaD, que

poderá ser efetivada inclusive a partir de terceirização. Atingindo diretamente a classe trabalhadora, que passará a dispor de uma educação mais empobrecida, a lei prevê ainda a possibilidade de parcerias público-privadas na qual os entes da federação poderão reconhecer as competências de instituições com notórios reconhecimentos (Brasi, 2017, p. 04).

A esse respeito, Melo; Matos e Costa (2023, p. 11) destacam que “A Lei não institui quais são os parâmetros para o que o texto chama de “notório conhecimento” gerando uma forte liberalização para as empresas de serviços e produtos educacionais”. Percebe-se desse modo que os dispositivos constantes na lei, citados como exemplo, para além do benefício ao mercado, retira direito à educação, sobretudo por oferecer um ensino empobrecido e sem aferição da qualidade, haja visto não ter sido estabelecidos os parâmetros para o “notório conhecimento”.

Este estudo se originou da necessidade de contribuição tanto para um debate mais amplo não só sobre os conceitos de educação integral, como também sobre implantação da reforma do Novo Ensino Médio de uma forma geral. Implantada no Brasil pela lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 de forma arbitrária no governo do presidente Michel Temer, a reforma incorporou muito do que previa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como também, alterou a Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394/96).

Ferretti (2018), em seu *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade* ressalta o caráter de arbitrariedade que marcou o processo de tramitação até a aprovação da Lei, inicia coma proposição de uma reforma através de uma Medida Provisória Para o autor, “A proposição da reforma por meio da medida provisória pode sugerir, aos que não têm acompanhado as discussões sobre a educação nacional mais de perto, que se tratou de uma ação intempestiva do atual governo autoritário”(Ferretti, 2018, p. 26).

Tendo em vista os retrocessos impostos, seja pela redução da carga horária da formação geral básica, pela adoção da parte diversificada, com a inserção de disciplinas que primam pela aplicação da pedagogia das competências, como por exemplo, o projeto de vida, ou até mesmo pela possibilidade de aulas ministradas com quem detém apenas o ‘notório saber’, faz-se necessário contribuir para um debate que permita identificar até que ponto houve a negação do direito à educação e retrocessos na implementação da política do Novo Ensino Médio.

Para além do objetivo geral deste artigo, tem-se a seguir os objetivos específicos que, orientaram a realização deste estudo bem, como, contribuíram para ampliação do debate sobre o NEM e sobre o conceito de educação integral que o orienta, a saber:

- Analisar a reforma do Novo Ensino Médio, situando-a na política ultraneoliberal¹ de Jair Messias Bolsonaro;
- Compreender as concepções/conceitos de educação integral na perspectiva hegemônica e contra-hegemônica;
- Compreender a adoção do modelo de educação integral como política educativa no contexto de disputa do espaço escolar pelas pedagogias hegemônicas e influências ultraneoliberais.

2. Aspectos teórico metodológicos da pesquisa

No que tange à metodologia, optou-se por pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade da utilização de categorias e conceitos já consolidados no meio acadêmico e, também, por pesquisa documental, sobretudo por tratar de uma reforma que produziu desde a sua gênese até sua implantação, projetos de leis, atas de reuniões do CNE, decretos, medidas provisórias e a própria lei de implantação do NEM – a lei 13.415 de 2017.

Marconi; Lakatos (2003) salienta que:

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (Marconi; Lakatos, 2003, p. 182).

Importante a ressalva de que “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 182). Amplia-se, nesse sentido, a possibilidade de novas percepções do objeto, a partir de uma aprofundamento realizado pelo pesquisador sobre o que já foi produzido e escrito.

Gil (2002, p.45) por sua vez, destaca que este tipo de pesquisa apresenta a vantagem de “permitir uma gama de fenômenos mais ampla” apesar de que “[...] muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada [...]” Nota-se,

portanto, a necessidade de um “olhar” mais cuidadoso por parte do pesquisador sobre o material coletado.

Para tanto, mostrou-se importante a perspectiva da História Cultural, haja vista a possibilidade de investigações no campo científico, notadamente na área da educação, de objetos não privilegiados pelas correntes estruturalistas. Esta corrente é herdeira de um paradigma que rompe com a tradição positivista na qual apenas as fontes oficiais poderiam ser utilizadas na escrita historiográfica.

Desse modo, a partir da primeira metade do Século XX, com o surgimento da Escola dos Annales na França, uma importante contribuição do campo da História, preconizada por Marc Bloch e Lucien Febvre, possibilitou não apenas um rompimento com o paradigma positivista e com os modelos estruturalistas até então em voga, mas também uma ampliação de novos métodos, novas abordagens, a utilização de novas fontes e, portanto, a inserção de outros sujeitos no fazer científico.

Na trilha de autores como Silva; Boutin (2018) e Souza; Bairo (2019) que discutem a implementação do NEM e autores como Ciavatta, (2014) e Demo (1994), foi possível situar a já citada reforma no contexto de expansão e ingerências realizadas pelo capital internacional na política nacional por meio da adoção do ultraneoliberalismo que, no campo educativo, atinge não só as concepções pedagógicas, mas também mina o potencial emancipatório da educação ao centrar no indivíduo o modelo de ensino.

Assim, na primeira seção, analisa-se a reforma que implantou o NEM, situando-a no contexto de adoção de políticas ultraneoliberais; na segunda aborda-se as concepções de educação integral, dialogando com alguns autores e, ao mesmo tempo, identificando essas concepções como hegemônicas e ou contra-hegemônicas e, por último, apresenta-se uma reflexão sobre a negação/afirmação do direito à educação, a qual a própria reforma é exemplo, na perspectiva de autores como Arroyo (2015), Rodrigues (2006) e Sanfelice (2013) que subsidiaram as percepções durante o diálogo.

3. O Novo Ensino Médio como resultado de uma política neoliberal para a educação

Apesar de ter sido implementada em 2022, a controversa reforma do Novo Ensino Médio implantada pela Lei 13.415 de 2017 remonta aos governos anteriores, mais precisamente ao início dos anos 2000. Como bem salienta Silva e Boutin (2018, p.523).

Apesar de a polêmica reforma ter emergido com maior intensidade em 2016, a partir da Medida Provisória 746, a atual reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, tem sido pensada já há algum tempo por nossos legisladores. Seus pressupostos foram lançados ao público em 2013 por meio do Projeto de Lei 6.840, de autoria do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

Aprovada como resultado de um processo em que as políticas voltadas para a educação no Brasil se intensificaram como objeto de disputa por grupos antagônicos, a referida reforma, implementada a partir de 2022, com meta para consolidação de implantação em 2024, traz consigo modificações que, a julgar pela relevância das mudanças introduzidas, demandavam, à época, mais debate e discussões. Silva; Boutin (2018 p. 523) destacam que “diante da instabilidade do momento político, da amplitude da reforma e da ausência de uma discussão democrática, a Medida Provisória (MP) não poderia gerar outra coisa senão a revolta de diversos segmentos sociais ligados à educação”.

Ressalta-se que este processo não pode ser analisado de modo simplista. Dito de outra forma, muitas são as nuances apresentadas durante sua tramitação, não sendo possível portanto uma percepção a partir de uma polarização na qual, de um lado estão as forças progressistas, desejando e buscando uma educação pública e de qualidade e, de outro, os grupos que defendem os interesses do mercado. Exemplo disso é que o PL 6.840 surge tendo como autor um deputado do Partido dos Trabalhadores.

É possível afirmar que a revolta dos grupos que fizeram oposição se mostrava bastante pertinente e coerente, tendo em vista, por um lado o caráter célere, sobretudo no período pós-golpe de 2016, que retirou do poder a presidente Dilma Rousseff, e por outro as características ultraneoliberais que a MP apresentava. Accioly; Nascimento e Costa (2022, p. 8) destacam que “[...] em especial, a saúde e a educação são afetadas pelos cortes e escoamento do fundo público para o setor privado [...]”. Neste sentido, a defesa do fim do ensino noturno já no PL 6.840 de 2013 e a previsão de destinação de verbas do governo federal para grupos privados de educação servem de exemplo e reafirma a já citada característica ultra neoliberal da reforma desde sua origem.

No que tange ao caráter célere da reforma, Silva e Boutin (2018, p. 524) ressalta que:

Já no início do ano de 2017, tramitando em caráter de urgência no senado, a aprovação da reforma do ensino médio foi uma das primeiras ações dos senadores na volta do recesso. Sem maiores impedimentos, a MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente em exercício Michel Temer, no dia 16 de fevereiro de 2017 sob a Lei 13.415.

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

No que concerne às modificações introduzidas, se a princípio foram propagandeadas pelo governo federal na grande mídia de forma bastante atrativas, como por exemplo, oferecendo a possibilidade de o estudante escolher áreas para se aprofundar, na prática representam um sério risco, sobretudo a longo prazo, tanto da diminuição da qualidade do ensino oferecido como da diminuição das chances de o estudante entrar na educação superior.

Esta afirmação se sustenta no fato de, se por um lado a carga horária total foi aumentada, sobretudo devido à introdução da parte diversificada no currículo, por outro, houve um encolhimento em áreas da formação geral básica, como por exemplo, em Ciências Humanas, impossibilitando que o estudante desenvolva determinadas habilidades e competências, previstas na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Isto pode ser verificado quando se compara os Quadros 1 e 2 da carga horária de Ciências Humanas, no caso, da rede estadual do Tocantins, aqui utilizado como exemplo, antes e depois da reforma:

Quadro 1 – Carga horária anterior ao Novo Ensino Médio

Componentes curriculares da área de Ciências Humanas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Filosofia	1	1	1
Geografia	2	2	2
História	2	2	2
Sociologia	1	1	1

Fonte: Estrutura curricular para o Ensino Médio, SEDUC-TO, 2017.

Quadro 2 – Carga horária de Humanas para o Novo Ensino Médio por série

Componentes curriculares da área de Humanas	1ª Série	2ª Série	3ª Série
Filosofia	1	1	-
Geografia	1	1	1
História	1	1	1
Sociologia	1	1	-

Fonte: Estrutura curricular para o Ensino Médio, SEDUC-TO, 2022.

Apesar das adaptações realizadas pelos conselhos estaduais de educação e pelas secretarias de cada estado, o exemplo é representativo de uma realidade que se impôs trazendo mudanças que, pelas implicações causadas, precisam ser debatidas, sobretudo por apontar para o aprofundamento das diferenças de qualidade da educação oferecida pelo setor público e privado.

Importante ressaltar que, se por um lado a redução da carga horária mina a possibilidade de debates, uma questão mais séria se apresenta, fazendo parte desse quadro de uma forma mais ampla, a retirada do direito à educação dos jovens que estão nesta etapa de ensino. Dito de outro modo, sem tempo hábil para discussão e reflexão em sala de aula, o ensino é reduzido à uma transmissão e assimilação, em produzir cidadãos reflexivos e críticos.

O exemplo explicitado nos quadros 1 e 2 acima nos permite desconfiar da eficácia, não só numa projeção para longo prazo, mas já de imediato, haja vista que, com apenas uma aula por componente curricular fica comprometida a possibilidade de se atingir as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que o estudante necessita, por exemplo, para ascender ao ensino superior.

Neste sentido, percebe-se que, no processo de aprovação da lei que impôs a reforma, houve a prevalência dos interesses dos grupos ligados ao capital, em detrimento da população brasileira que, historicamente, tem sofrido com uma educação que não se realiza com a qualidade necessária para que a transformação social ocorra.

Na seção que segue, discutiremos as concepções de educação integral, tanto as de viés hegemônico quanto as do viés contra-hegemônico como forma de compreender até que ponto a tão esperada reforma do Novo Ensino Médio se insere no campo educacional como uma oportunidade de afirmação do direito à educação e não o contrário, a depender da concepção adotada.

4. As concepções hegemônicas e contra-hegemônicas de educação integral

Antes de analisarmos as concepções de educação integralⁱⁱ, faz-se importante destacar que, outros termos, quando erroneamente vistos como tendo o mesmo significado, traz uma certa confusão conceitual, passível de esclarecimento.

Ciavatta (2014, p.188), ao tentar responder à pergunta “por que lutamos?” ajuda a compreender porque é importante a distinção destes termos e conceitos, sobretudo o de educação integral na concepção omnilateral:

Seria mais simples se fôssemos apenas estudiosos do tema. Como militantes de uma causa, à compreensão dos princípios e dos conceitos, segue-se a exigência histórica de conhecer e levar em conta a realidade neles compreendida, e o compromisso com sua transformação segundo os princípios declarados.

Neste sentido, seu entendimento contribui não só para a compreensão da própria realidade, mas também do modelo educacional e de seu contexto no qual está inserida. A

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

esse respeito, Lagares (2022, p. 5) ressalta que esse contexto é marcado por uma sociedade dividida em classes “[...] em que a classe hegemônica é a proprietária do capital e dos meios de produção, e a classe dominada, a proprietária das forças de trabalho e subordinada aos interesses da classe dominante [...].”

Nas palavras de Ciavatta (2014, p.188), em se tratando do Ensino Médio, não se deve encarar, portanto, apenas como:

[...] mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas.

É imperativo que se lance no desafio de compreender as políticas, princípios e conceitos que orientam a prática educacional. Precisa-se, assim, certificar se a educação em curso, no caso a que aqui é objeto de estudo – a implantada pelo NEM – está se ocupando, como afirma Lagares (2022, p.5):

[...] do desenvolvimento pleno do ser humano, fundamentado no entendimento de que essa concepção se preocupa com a formação crítica e integral dos filhos da classe trabalhadora, no sentido da unilateralidade, de modo a garantir a transmissão-assimilação dos saberes científicos, acumulados historicamente pela humanidade, nas diversas áreas do conhecimento.

Para tanto, compreendendo que educação integral diz respeito a uma concepção de educação e que esta não se confunde, na trilha de Demo (1994, p 38) com “tempo integralⁱⁱⁱ” e “atenção integral”, cabe aqui fazer uma distinção do conceito nas perspectivas hegemônicas e contra-hegemônicas.

No que tange às concepções hegemônicas, deve-se entendê-las na relação com práticas educativas voltadas por um lado, para a formação do indivíduo e de suas competências e, por outro, para as necessidades do setor produtivo e de mão de obra. Também se deve situá-las no campo das estratégias neoliberais, adotadas na fase de acumulação flexível do próprio capitalismo que, ao se expandir, exige dos governos, sobretudo em países em desenvolvimento, que flexibilizem não só suas regras de mercado, mas também suas instituições, de modo a obter uma adequação e maior aceitação às regras do capital. Para Pereira (2018, p.86):

Como consequência da abertura econômica sob o ideário neoliberal, verificou-se um processo de redefinição do papel do Estado no tocante aos serviços sociais, dentre os quais a educação e a formação profissional, de modo que as políticas públicas nessa área passaram a ser concebidas como resposta às demandas do mercado,

tanto no sentido da implementação de um novo tipo de pedagogia – a pedagogia das competências, adequadas ao regime flexível de acumulação, mas também no sentido de transformação das ofertas educacionais em serviços a serem adquiridos no mercado privado, de modo que o Estado vai se eximindo da utilização direta dos recursos do fundo público no campo educativo. [...].

A fala assertiva do autor contribui para a compreensão, já consagrada por estudiosos da educação como Demo (1994), Ciavatta (2014), Ney Cristina (2020), Silva e Boutin (2018) e Silva (2016) dentre outros, como uma concepção que, por um lado resulta da ingerência de instituições estrangeiras em países em desenvolvimento, representativas dos interesses do capital e, por outro, como um modelo baseado na pedagogia das competências, voltado para a formação do indivíduo e do individualismo em detrimento da coletividade, tendo em vista a conformação da sociedade a um modelo excludente e que não utiliza a educação para a transformação social.

Neste sentido, a reforma que trouxe o NEM em muitos aspectos assume e propaga essa concepção hegemônica. A própria base diversificada, alinhada à BNCC, cumpre com a função de centrar no indivíduo a aplicação do currículo escolar. Ao mesmo tempo, talvez de forma intencional e, neste sentido, pesquisas futuras no campo da educação poderão confirmar, ocorre um empobrecimento dos materiais didáticos e da carga horária voltada para a formação geral básica, que privilegia apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Esse caráter neoliberal expresso pela lei 13.415/2017 deixa nesse sentido de ser algo apenas teórico e interfere na realidade escolar, na medida em que as demais disciplinas não mais são classificadas como obrigatórias, como pode ser verificado no artigo 35-A, quando diz que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (Brasil, 2017).

Há que se destacar, portanto, o caráter regressivo, da qual a reforma do NEM é exemplo, como característica do pensamento hegemônico que, nas palavras de Silva (2016, p.34):

[...] utilizam-se frequentemente os termos ressignificação, reconstrução, reinvenção, que colaboram com a ideia de reforma, de dar novo significado ao já existente, sem uma transformação fundamental na base. A ideia de educação para paz e para a convivência solidária também ganha força neste discurso e pode cair como uma luva para a necessária conformação com a ordem vigente, afastando a perspectiva de luta de classes e negando a ideia de uma possível revolução.

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

Numa direção contrária e com objetivos opostos, as concepções contra-hegemônicas preveem uma educação na qual o indivíduo seja educado não apenas realize os objetivos de cumprir com as funções de reprodução das relações capitalistas. Neste sentido, há que se valorizar a assimilação de saberes, sobretudo culturais, que leve os sujeitos da classe trabalhadora a obter autonomia e emancipação.

Vale ressaltar que as concepções contra-hegemônicas não se expressam como um paradigma homogêneo e coerente, mas numa variedade de propostas pedagógicas que, em alguma medida apresentam pontos em comuns, como por exemplo a defesa de uma educação que propicie autonomia, transformação social e exercício da cidadania.

Em seu livro *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani destaca a década de 1980 como um momento “fecundo” para as concepções contra-hegemônicas, por ser aquele o período da transição democrática e, portanto, o momento propício, segundo alguns teóricos, para a libertação nacional, em contraposição ao projeto da elite de promover a “conciliação pelo auto” (Saviani, 2013, p. 413). No capítulo XIII, *Ensaio contra-hegemônico: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa (1980-1991)*, o autor classifica as concepções daquele período, destacando seu caráter heterogêneo, bem como sua aplicação pela escola, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 3 – As pedagogias contra hegemônicas

PEDAGOGIA	ARTICULADOR DA PROPOSTA	PAPEL DA ESCOLA
Pedagogia da “Educação Popular	Paulo Freire	A educação libertadora ocorre no âmbito da “educação popular” no meio dos movimentos sociais, do povo, pelo povo e para o povo, não dependendo da estrutura escolar tradicional para se realizar.
Pedagogia da prática	Oder José dos Santos e Miguel G. Arroyo	A escola deve alterar o eixo “transmissão-assimilação” passando a privilegiar a prática pedagógica que propicie o surgimento de relações sociais novas para os “produtores associados”. O modelo de escola burguesa deve ser destruído em benefício de uma escola em que educadores e educandos produzam conhecimento conjuntamente.
Pedagogia crítico-social dos conteúdos	José Carlos Libâneo	Difundir os conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais sendo esse o melhor serviço que se presta aos interesses populares
Pedagogia histórico-crítica	Demerval Saviani	A escola é tributária da concepção dialética, na versão do materialismo histórico. A educação é entendida como um ato de produzir, intencionalmente, em cada indivíduo, a

		humanidade construída histórica e coletivamente.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das informações em Saviani (2013).

A partir do exposto pelo autor, verifica-se que a Pedagogia da Ação Popular, por exemplo, tendo em vista as influências do anarquismo em suas origens, defende um modelo de educação voltado para a superação do “projeto educativo da burguesia” Saviani, (2013, p. 417), diferentemente de outras propostas pedagógicas que, em função de aceitarem em alguma medida, “influências liberais” (Saviani, 2013, p. 415), aceitam a estrutura escolar burguesa, apesar de usarem dessa mesma estrutura para produzir indivíduos autônomos e seres humanos defensores da superação da ordem vigente.

Ao discutir o conceito ontológico de educação numa perspectiva contra-hegemônica, Silva (2016, p.36-37) corrobora, com as propostas anteriormente descritas:

A educação é, então, uma mediação entre o indivíduo e a sociedade e exerce papel fundamental no processo de autoconstrução do homem. Conclui-se assim, que a educação é essencialmente positiva, e no sentido ontológico, educação integral possibilitaria a máxima apropriação possível de tudo aquilo produzido pelo gênero humano, garantido, assim, a reprodução do gênero e seu desenvolvimento.

A palavra apropriação, expressa pela autora, sinaliza assim, para uma concepção de educação voltada não apenas para a formação de um cidadão capaz de cumprir com as exigências do mercado e do próprio sistema, mas também, a ideia de que o indivíduo que se completa no processo de construção e transformação da sociedade na qual está inserido.

Portanto, qualquer concepção de educação deve e precisa considerar uma formação para a vida, tendo em vista a necessidade da apropriação de saberes que propicie a autoconstrução do indivíduo e da transformação da sociedade. Sobretudo, um indivíduo que carregue consigo valores opostos àqueles inculcados pelas pedagogias hegemônicas, a exemplo do individualismo e do egoísmo.

Diante do exposto, pode se inferir que, se o modelo de educação adotado não traz consigo a função de educar para a vida, e apenas cumpre com as demandas do sistema, esta concepção é hegemônica e, portanto, conformada e adaptada ao projeto da burguesia, cumprindo assim com a função de produzir indivíduos conformados às contradições do sistema, ao mesmo tempo que escamoteia e disfarça a luta de classes na qual estes mesmos indivíduos estão inseridos.

5. Considerações Finais

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

Discutir as concepções de educação integral no Brasil permite perceber os avanços e recuos das políticas educacionais, a eterna disputa a que as políticas educativas estiveram e continuam submetidas, assim como o caráter reformista que predominou ao longo da história brasileira e que demonstra que os modelos hegemônicos prevaleceram na maior parte do tempo.

Dito de outra forma, há que se ressaltar que, a característica de reformismo das políticas neoliberais tem marcado, desde há muito, a realidade educacional brasileira, sobretudo ao determinar através de orientações originadas de organismos internacionais práticas pedagógicas que, por privilegiar o capital, minam a possibilidade de superação dos problemas sociais que o país padece.

Considerando que a atual reforma do ensino Médio se deu de maneira impositiva, através de medida provisória, sem levar em conta a participação efetiva das comunidades escolares e pesquisadores da área, mas sim dos anseios e necessidades dos Institutos e Fundações empresariais da educação, são inúmeras as críticas que lhes são apresentadas pelos sujeitos das escolas.

Este estudo teve como objetivo analisar essas concepções no contexto da implantação do Novo Ensino Médio. Assim, ficou evidente que, num momento de disputa das políticas educativas, marcado pela expansão do ultraneoliberalismo, mas também da ascensão ao poder de um governo declaradamente de extrema direita, ocorreu a adoção de um modelo de ensino que promoveu mudanças que vão ao encontro dos interesses do grande capital, em detrimento das necessidades da população.

Pesquisas que acompanham as mudanças na educação básica brasileira são importantes para as políticas educacionais. Essas políticas são recontextualizadas durante o processo de implementação nas escolas, o que torna essencial entender os tensionamentos presentes nesse processo. Isso pode ter consequências no comportamento das classes sociais e no resultado de seus confrontos.

As mudanças postas, seja na estrutura curricular com a introdução de disciplinas da grade diversificada, seja a redução da carga horária da formação geral básica, demonstram a necessidade de discussão e problematização, tendo em vista as repercussões para a realidade educacional e sua capacidade de impacto, sobretudo de forma negativa na qualidade da educação brasileira como um todo.

Referências

- ACCIOLY, Inny; NASCIMENTO, Luciane da Silva; COSTA, Kleyton Vieira Sales da. O estranho casamento entre ultraneoliberalismo e ultraconservadorismo. **Trabalho Necessário**. Vol. 20, n. 42, mai-ago/2022.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: **Penso**, 2012. P. 33-45.
- ARROYO, Miguel González. Direito à Educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em revista**. Belo Horizonte. vol. 31, n. 03, p. 15-47. julho-setembro de 2015.
- BRASIL, **Lei 13.415 de 2017**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 13/02/2023.
- BRASIL, **Projeto de Lei 6840-A** de 2013. Altera a Lei 9.340 de 20 de dezembro de 1996 para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013. Acesso em 23/02/2023.
- CIAVATTA, Maria. O Ensino integrado e a educação omnilateral, por que lutamos? **Trabalho & Educação** | Belo Horizonte | v.23 | n.1 | p. 187-205 | jan-abr | 2014.
- CARDOSO; Cíntia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. Concepções de educação integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir de bases teóricas e legais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.4, p. 2074-2094 out./dez. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org>. Acesso em 10 de setembro de 2022.
- DEMO, Pedro. Em torno da assim dita atenção integral. **Cadernos de Educação Básica**. MEC, 1994.
- FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Acesso em 10 mar. 2023.
- FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade. **Estudos Avançados** 32 (93), 2018.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. Atlas, 4ª ed., São Paulo, 2002.

Análise das concepções de educação integral no contexto da implementação do Novo Ensino Médio

- JACOMELLI, Maria Regina Martins; Barão, Gilcilene de O. Damaceno; Gonçalves, Leandro Sartori. Educação integral do homem e a política educacional brasileira. **Rev. HISTEDBR Online**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.842-860, jul./set. 2017.
- LAGARES, Rosilene; SANTOS, Leonardo Victor dos. Pedagogia histórico-crítica e formação docente. **Educa, Revista Multidisciplinar de Educação**. Porto Velho, v. 09 p. 1-16, jan. 2. 022.
- LUKÁCS, G. A reprodução. In: **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARCONI; LAKATOS. **Fundamentos da metodologia científica**. Atlas, 5ª ed., São Paulo, 2003.
- MCOVWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem em direitos humanos. **Educar em Revista**. Curitiba-Brasil. No 55, pp. 25-46, jan/mar 2015. Editora UFPR.
- MEDEIROS, Ana Hortência de Azevedo. Ultra neoliberalismo x bolsonarismo: inflexão sobre a política de assistência social nos dias atuais. **V SIPINF – Seminário Interdisciplinar de Políticas Públicas**. Intersetorialidade e famílias. PUCRS, 2021. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/anais/sipinf/assets/edicoes/2021/artigo/36.pdf>.
- MELO, Lana Cristina Barbosa de; MATOS, Maria Almerinda de Sousa; COSTA, Nayara Ferreira. A nova BNCC do Ensino Médio: uma revisão de trabalhos publicados no Portal de Periódicos da Capes/MEC. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14324, 2023 | Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- PEREIRA, Josué Vidal. **O financiamento da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica**. 276 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2018.
- RODRIGUES, Rubens Luiz. Processo civilizatório, espaço público e educação escolar: contradições no contexto do capitalismo contemporâneo. **Libertas**, Juiz de Fora-MG.V. 06 e 07. N 1 e 2. P. 149 a 174. Jan/dez 2006, jan/dez 2007.
- SANFELICE, José Luiz. **História e historiografia das políticas educacionais**. Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n 35, p. 15-26, jan/jun 2013.
- SANTOS, Raphael Alário Rodrigues dos. **Os fundamentos da educação integral no Programa Mais Educação** 110 f. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2017.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e a educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma da educação, **Educação** vol. 43, núm. 3, 2018, julho-setembro, pp. 521-534, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da. **Concepções que orientam a atual agenda de educação integral no Brasil: uma análise dos cadernos do Mais Educação**. 178 f. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Ponta Grossa, 2016.

Notas

ⁱ Notadamente a partir da década de 1990, o neoliberalismo passa a ganhar novos contornos e sofrer modificações. Medeiros (2021, p. 3) ressalta que “o Estado passa a incorporar ideias neoliberais levando em conta a tríade globalização, reestruturação produtiva e reformas do Estado, causando mudanças significativas no sistema de proteção social [...]”. A partir da ascensão da extrema direita no Brasil, pode-se afirmar que outras mudanças são introduzidas, para além das caracterizações no campo econômico. De acordo com a mesma autora, o neoliberalismo passa a ter uma face “reacionária, racista e misógina” (2021, p. 5). Citando Felipe Demier (2020, p. 97), Medeiros (2021, p.5) destaca que “[...] Esse cenário político e econômico ultraneoliberal e atroz é avesso à democracia, à cultura, ao saber científico, as lutas de classes, gênero, orientação sexual e reforça ideologias que incitam a violência social, a misoginia, a censura, a despolitização e as práticas antidemocráticas”.

ⁱⁱ Cabe ressaltar nessa distinção, os objetivos dos centros ou escolas de atenção integral. Como parte de uma política educativa de compensação, concentra sobretudo no oferecimento de um modelo de ensino que associa cuidados de higiene, segurança e alimentação ao desenvolvimento do currículo. Neste modelo, é fundamental para sua execução o tempo integral de ensino, uma vez que o tempo tradicional da escola regular não se mostra suficiente. (Arroyo, 2012; Moll, 2012).

ⁱⁱⁱ A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. E não apenas a ampliação do tempo na escola (Miguel Arroyo, 2012).

Sobre os autores

Jerse Vidal Pereira

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFT, Graduado em História pela Universidade Federal do Tocantins. Especialista no ensino de História pela FADESA., sendo bolsista da Capes/CNPq e membro do grupo de estudos História e Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE). Desenvolve pesquisas na linha História das instituições educativas. Atua como professor da rede estadual do Tocantins.

E-mail: jerse.vidal@mail.uft.edu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0289-5234>

Maria de Lourdes Leoncio Macedo

Doutoranda em Educação - Programa Educanorte - Polo da UFT (2021-2024). Possui graduação e pós-graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá-Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (2018). Membro do grupo de estudos História e Historiografia e Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE), Professora de História da rede estadual. Atualmente exerce a função de Técnica do Pronatec-Novos Caminhos da Secretaria da Educação, Juventude e Esportes.

E-mail: malutocantins@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2352-0116>

Jocyleia Santana dos Santos

Pós-doutorado em Educação/UEPA. Doutora em História/UFPE. Mestre em História/UFPE. Coordenadora do Polo Tocantins do Doutorado em Educação na Amazônia - Rede EDUCANORTE/PGDEA. Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Educação- PPGE/UFT. Coordenadora Local do Procad/Amazônia e Pesquisadora do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia: UEPA, UFRN e UFT (Procad/2018). Professora Associada IV da UFT. Líder de grupo de pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação (HHFPE) pelo CNPq(2004).

E-mail: jocyleiasantana@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>

Recebido em: 09/11/2023

Aceito para publicação em: 11/01/2024