

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: desafios e possibilidades da educação integral**  
**REFORM OF MIDDLE SCHOOL: challenges and possibilities of integral education**  
**REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIO: desafíos y posibilidades de la educación integral**

Ledyane Lopes Barbosa

Mestranda em Educação. PPGE/UFOPA.  
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém-PA, Brasil.  
ledyane52@gmail.com

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares

Professora Doutora, do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da  
Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém-PA, Brasil.  
maria.colares@ufopa.edu.br

## Resumo

A reforma do ensino médio sancionada no ano de 2017 apresenta alterações e acréscimos de artigos nos dispositivos educacionais, como a LDB/1996 e na Lei do Fundeb, que impactam diretamente no currículo e alteram os recursos públicos destinados à educação básica, além de apresentar um forte apelo à melhoria da educação no ensino médio. Nesse contexto, o presente trabalho teve por objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da educação integral a partir da referida reforma. O percurso metodológico amparou-se em estudos bibliográficos que versam sobre a temática, tendo como embasamento teórico Cardozo (2009); Ferreti e Silva (2017); Saviani (2011); Gadotti (2009); Gomes e Colares (2018), entre outros, além da análise documental dos dispositivos legais, como a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Lei da reforma do ensino médio (nº 13.415/2017). Os resultados da pesquisa apontaram o total de nove artigos alterados e/ou acrescentados na LDB/1996, no Fundeb e na CLT. As alterações fazem referência à ampliação da carga horária, à flexibilização curricular, à jornada de trabalho do professor e ao financiamento da reforma por meio de recursos públicos do FUNDEB e do FNDE. A reforma representa uma transição para o ensino médio em tempo integral. Em relação à educação integral os desafios são evidentes, tendo em vista que não há uma concepção clara no documento preliminar da base, além de priorizar aspectos cognitivos em detrimento de outras dimensões, contrapondo-se, assim, à formação integral. Adotamos a educação *omnilateral* como concepção emancipatória de formação humana.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Flexibilização Curricular. Educação Integral.

## Abstract

The reform of secondary education sanctioned in 2017 presents changes and additions of articles in educational devices such as LDB / 1996 and in the Fundeb Law, which have a direct impact on the high school curriculum and alter public resources destined to basic education, besides present a strong appeal for the improvement of high school education. In this context, the main objective of the present study was to analyze the challenges and possibilities of integral education through the reform of secondary education. The methodological course was based on bibliographical studies that deal with the thematic, having as theoretical background Cardozo (2009); Ferreti e Silva (2017); Saviani (2011); Gadotti (2009); Gomes and Colares (2018), among others, in addition to documentary analysis of legal provisions such as LDB (Law 9,394 / 96) and the Law on the reform of secondary education (nº 13 415/2017). The results of the research indicated the total of nine articles altered and / or added in LDB / 1996, Fundeb and CLT. The changes refer to increasing workload, curriculum flexibilization, teacher's working hours and funding of the reform through public resources of FUNDEB and FNDE. Reform represents a transition to full-time high school. In relation to integral education the challenges are evident, since there is no clear conception in the preliminary document of the base, besides prioritizing cognitive aspects to the detriment of other dimensions, opposing integral formation. We have adopted *omnilateral* education as an emancipatory conception of human formation.

**Keywords:** High School Reform. Curricular Flexibility. Integral Education.

## Resumen

La reforma de la enseñanza media sancionada en el año 2017 presenta cambios y añadidos de artículos en los dispositivos educativos como la LDB / 1996 y en la Ley del Fundeb, que impactan directamente en el currículo de la enseñanza media y alteran los recursos públicos destinados a la educación básica, además de presentar un fuerte llamamiento por la mejora de la educación en la enseñanza media. En este contexto, el presente trabajo tuvo por objetivo general analizar los desafíos y las posibilidades de la educación integral a partir de la reforma de la enseñanza media. El recorrido metodológico se amparó en estudios bibliográficos que versan sobre la temática, teniendo como base teórico Cardozo (2009); Ferreti e Silva (2017); Saviani (2011); Gadotti (2009); Gomes e Colares (2018), entre otros, además del análisis documental de los dispositivos legales, como la LDB (Ley nº 9.394 / 96) y la Ley de la reforma de la enseñanza media (nº 13.415/2017). Los resultados de la encuesta apuntaron el total de nueve artículos alterados y / o añadidos en la LDB / 1996, en el Fundeb y en la CLT. Las modificaciones hacen referencia a la ampliación de la carga horaria, la flexibilización curricular, la jornada de trabajo del profesor y la financiación de la reforma a través de recursos públicos del FUNDEB y del FNDE. La reforma representa una transición a la enseñanza media a tiempo integral. En relación a la educación integral los desafíos son evidentes, teniendo en vista que no hay una concepción clara en el documento preliminar de la base, además de priorizar aspectos cognitivos en detrimento de otras dimensiones contraponiendo la formación integral. Adoptamos la educación omnilateral como concepción emancipatoria de formación humana.

**Palabras clave:** Reforma de la Enseñanza Media. Flexibilización Curricular. Educación Integral.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação como um direito social está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). De acordo com o inciso VI do Art. 10, o Estado deve “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no Art. 38 desta Lei” (BRASIL, 1996).

O Art. 38 da LDB/1996 explicita que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.” Os exames supletivos se darão a nível de conclusão do ensino fundamental (para maiores de 15 anos) e do ensino médio (para maiores de 18 anos).

A reforma do ensino médio convertida em Lei (nº 13.415) em 16 de fevereiro de 2017 foi gestada pela medida provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. Em seu texto final traz alterações na LDB/1996, e na Lei do FUNDEB (nº 11.494 de 20 de junho 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), sendo preconizada por seus autores como instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Posicionamentos contrários (FRIGOTTO, 2016; LEÃO, 2018) e a favor (CONSED<sup>1</sup>; UNDIME<sup>2</sup>; Todos pela Educação<sup>3</sup>) da reforma tem surgido em todas as esferas da sociedade civil.

O presente artigo teve por objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da educação integral a partir da reforma do ensino médio. E por objetivos específicos: contextualizar a reforma do ensino médio brasileiro; verificar, a partir de análise documental, como está prevista a implementação da reforma do ensino médio; identificar: a) as alterações ocorridas nos dispositivos legais a partir da lei de reforma do ensino médio; b) o conceito de educação integral presente na BNCC preliminar do ensino médio; e c) o que preconiza o documento preliminar da BNCC do ensino médio quanto a flexibilização curricular.

Na metodologia adotou-se a pesquisa qualitativa, tendo como categorias de análise: flexibilização curricular, e, financiamento da reforma. Na produção de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com embasamento teórico em Cardozo (2009);

<sup>1</sup> CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

<sup>2</sup> UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

<sup>3</sup> Confira a nota do Todos Pela Educação sobre a Medida Provisória do Ensino Médio, disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dC-0n\\_ysrmAJ:www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/39725/nota-do-todos-pela-educacao-sobre-a-mp-do-ensino-medio/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dC-0n_ysrmAJ:www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/39725/nota-do-todos-pela-educacao-sobre-a-mp-do-ensino-medio/+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>.

Ferreti e Silva (2017); Saviani (2011); Gadotti (2009); Gomes e Colares (2018), e, a análise documental, tendo como fontes a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Lei da reforma do ensino médio (nº 13. 415/2017), dentre outros.

Assim, este artigo está estruturado em 3 seções: a introdução integra a primeira seção que apresenta o contexto, os objetivos e o percurso metodológico da pesquisa. Na segunda seção apresenta-se uma breve contextualização acerca da reforma do ensino médio. A terceira seção destaca as alterações ocorridas nos dispositivos legais em função da reforma do ensino médio, por meio das categorias: flexibilização curricular e financiamento da reforma, analisando as possibilidades e desafios para a educação integral. E por fim, as considerações finais do trabalho.

## 2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Desde meados do ano de 2016 quando houve o impeachment<sup>4</sup> da então presidenta Dilma Rousseff (PT<sup>5</sup>), o Brasil teve como presidente Michel Temer (PMDB<sup>6</sup>). A partir de então, em decorrência da crise internacional instaurada a partir da grande recessão de 2008, como reflexo no Brasil acentuou-se a crise em vários setores: economia, educação, saúde, política, entre outros. E uma série de escândalos<sup>7</sup> no campo da política tem vindo à tona desencadeando uma rede de investigações no combate a corrupção. Leite (2016) aponta que para a comunidade acadêmica, a análise da conjuntura educacional implica em compreender as relações concretas da sociedade, bem como seu projeto de educação.

É importante destacar que o cenário atual vivido pelo país é de uma grave crise econômica e política sem precedentes. O país se encontra com grandes dificuldades de vislumbrar uma recuperação econômica nos próximos anos. A realidade diante do ajuste fiscal do Governo Federal, das mudanças nos Ministérios, as preocupações criadas a partir do impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e do mandato provisório do atual Presidente em Exercício Michel Temer iniciado no mês de abril de 2016 trouxeram um clima de grande apreensão para a comunidade acadêmica e para os educadores preocupados com os rumos das políticas educacionais. No debate acadêmico, a análise da conjuntura educacional exige a compreensão da sociedade e do projeto de educação vigente [...]. (LEITE, 2016, p. 103).

Destaca-se que o cenário de agravamento da crise internacional e os seus reflexos ficam mais evidentes no Brasil a partir de 2016, o que não significa que o país já não estivesse sendo afetado, mas sim que não estava sendo evidenciado tais reflexos.

O ajuste fiscal do Governo Federal, o qual Leite (2016) destaca é aquele proveniente da PEC 241 (Proposta de Emenda Constitucional) intitulada a “PEC dos gastos públicos”, que posteriormente transformou-se na PEC 55 e foi aprovada, congelando assim os gastos públicos pelos próximos vinte anos. Sendo que a educação é uma das principais áreas afetadas (senão a principal), isso porque o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) e o próximo (2025-2035) estarão sendo afetados, o que significa diminuição/cortes no tocante aos recursos educacionais.

<sup>4</sup> O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificativa para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas “pedaladas fiscais” e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>.

<sup>5</sup> Partido dos Trabalhadores.

<sup>6</sup> Partido do Movimento Democrático Brasileiro, atual MDB – Movimento Democrático Brasileiro.

<sup>7</sup> Operação “Lava Jato” iniciada em 2014 com o objetivo de investigar denúncias de corrupção e lavagem de dinheiro. No ano de 2016 teve um protagonismo especial na política brasileira, a partir de delações da construtora Odebrecht. Ver mais em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/01/01/retrospectiva-2016-lava-jato-marca-o-ano-politico-do-brasil/>>. Outro escândalo foi a denúncia contra o ex presidente Luís Inácio Lula da Silva, denunciado pelo MPF como líder do esquema de corrupção envolvendo a Petrobras, que culminou em sua prisão em abril de 2018, Baptista (2017) aponta sua análise sobre a Lava Jato relacionando a corrupção política e a avaliação do governo. Ver mais em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt17-21/10754-corrupcao-politica-e-avaliacao-de-governo-o-caso-da-lava-jato/file>>.

[...] a aprovação da PEC 55/2016, de iniciativa do governo Temer, conhecida como a 'PEC do teto dos gastos públicos', altera a Constituição Federal e congela os investimentos governamentais nas áreas sociais por 20 anos. A aprovação desta PEC foi considerada pelo governo como sua principal conquista em 2016, pois é estruturante da política macroeconômica e da racionalidade que se pretende assegurar na gestão administrativa e governamental nas próximas duas décadas. (SOUZA, 2017, p. 32).

É nesse contexto que se faz necessário compreender o sucateamento do sistema público com a clara finalidade de privatizar, dando prosseguimento aos ataques aos direitos sociais por meio de medidas governamentais sob o disfarce de corte de despesas.

[...] As políticas sociais tendem a sofrer ataques no sentido de readequá-las à nova hegemonia, tanto por meio de formas de mercantilização e/ou privatização dos serviços de assistência social, quanto por meio de choques de gestão em busca de otimização e eficiência. De um modo ou de outro, há uma clara tendência ao rebaixamento ou retirada de direitos sociais, inclusive os adquiridos [...]. (SOUZA, 2017, p. 33-34).

Ainda de acordo com Souza (2017), a legislação trabalhista também é foco prioritário do governo, tendo em vista rebaixar os custos do trabalho, aumentar a produtividade média dos trabalhadores considerada baixa, flexibilizar ainda mais (Lei das Terceirizações) as relações de trabalho que reforçam os objetivos anteriores e tendem a reforçar a alta taxa de rotatividade da força de trabalho (já uma das maiores do mundo), dentre outras consequências. Ainda como forma de se atacar este setor e alcançar o objetivo de "privatizar tudo o que for possível", o governo Temer atua na perspectiva de ampliação do modelo das concessões via PPP (nas Parcerias Público Privadas há uma assinatura, ou seja, um acordo do Estado com a iniciativa privada), que avançou tanto nos governos do PT e que encontra caminho regulamentar livre para se alastrar.

A reforma do ensino médio corrobora com o alcance dos objetivos dessa agenda neoliberal, na medida em que prioriza uma flexibilização curricular onde o estudante se vê "livre" para escolher uma área de formação e itinerários formativos que tem no plano subjetivo a ampla defesa da pedagogia das competências e da teoria do capital humano. Já que o discurso oficial amplamente divulgado pelas mídias de massa, prega uma maior liberdade para o estudante e vende a ilusão da tão desejada qualificação técnica e profissional, e possível inserção no mercado de trabalho, onde a taxa de desemprego entre os jovens é elevada.

A pedagogia das competências acirra a individualidade em detrimento do coletivo, logo as questões de interesse coletivo perdem foco para dar centralidade a disputas e causas individuais. Isso no âmbito da classe trabalhadora, porque embora a burguesia, a classe empresarial apresente divergências, conseguem estabelecer pontos de unidade, ou seja, interesses em comum, e assim mantêm-se no poder e tem seus objetivos alcançados.

É consenso afirmar que o ensino médio brasileiro tem enfrentado uma série de problemas, como: financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar e etc., conforme aponta Leão (2018, p. 3), o que ocasiona a crise do ensino médio.

Contudo, esse cenário tem uma justificativa histórica, na medida em que houve a chegada tardia, desigual e insuficiente do Estado como provedor da educação no Brasil. Onde historicamente esteve assentada no aspecto meritocrático, privilegiando uns em detrimento de outros.

Portanto, analisar o panorama educacional brasileiro é mais do que apontar as falhas e concluir que há aspectos que precisam urgentemente serem sanados. É também identificar as causas do problema, e ao invés de medidas paliativas, propor

alternativas pautadas na melhoria da escola pública e não numa escola dualista como preconizam os autores das recentes reformas no campo educacional.

As políticas educacionais recentemente em curso, bem como as reformas educacionais no Brasil que tiveram início ainda no governo de Dilma Rousseff, destinam-se a cumprir quatro objetivos básicos, a saber:

1º) Recolocar o Brasil (e a América Latina) na área de influência prioritária dos EUA, no sentido da retomada da sua dominância imperialista em nosso subcontinente.

2º) Reduzir os custos do trabalho no país e aumentar a produtividade média do trabalho, tendo como base novas formas de combinação de mais-valia relativa [incremento tecnológico com vistas a se reduzir o tempo necessário da produção e baratear a reprodução social da força de trabalho] e mais-valia absoluta, sobretudo pela via da flexibilização das relações trabalhistas, com vistas a atacar as formas de proteção social do trabalhador, eliminando-as legalmente.

3º) Implementar uma verdadeira cruzada conservadora e reacionária contra os avanços sociais no campo das “minorias”, com vistas a se promover um redesenho (retrocesso) cultural e ideológico propício à aceitação e resignação popular quanto ao novo estágio de desenvolvimento econômico e de perfil do estado no país.

4º) Readequar as políticas sociais a um novo programa neoliberal mais radical, de modo que resulte em condições adequadas e configuradas para um ciclo profundo e prolongado de políticas de austeridade fiscal, mesmo que pesem sobre os trabalhadores. (SOUZA, 2017, p. 28-29).

Esses quatro objetivos apontam para um retrocesso no campo dos direitos sociais recentemente conquistados, se considerarmos a Constituição Federal de 1988 como uma conquista político-social do povo brasileiro. Sem esquecermos outro aspecto igualmente importante, a democracia, que foi retomada nos anos pós-ditadura.

Souza (2017) em suas análises quanto ao cenário das políticas educacionais no Brasil, evidencia um futuro incerto por diversas razões. Em especial pela aprovação de políticas motivadas pelo ajuste fiscal em nome do crescimento econômico nacional. Vejamos:

[...] não hesitamos afirmar que vivemos uma conjuntura político-econômica e social muito grave! E talvez seja a mais grave e complexa da história republicana brasileira, cujas consequências ainda não são claras tampouco perceptíveis para a maioria da população, especialmente pelos jovens estudantes e trabalhadores, para quem o futuro próximo e de médio prazo parece cada vez mais uma incógnita! (SOUZA, 2017, p. 30).

Nesse contexto de medidas encontra-se a reforma do ensino médio, originada por meio de uma medida provisória, que a propósito nada tem de democrático, demonstrando assim o caráter antidemocrático e impopular do governo de Michel Temer.

Por meio de medida provisória, a reforma do ensino médio ganhou expressão nacional e almejava “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.”

Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a princípio a medida provisória tinha por objetivo explícito retirar disciplinas essenciais dentro de uma perspectiva de formação humana emancipatória. Relacionado a isso havia outros objetivos implícitos que visavam contribuir com a falta de qualidade do ensino público, na medida em que as instituições privadas ganham força legal, conforme disposto na assertiva a seguir:

Alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição

do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Se, por um lado, a ampla exposição midiática colocou na ordem do dia o debate sobre a reforma, por outro, a ênfase nesses dois aspectos escondeu outros de igual ou maior relevância: a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386-387).

A medida provisória converteu-se na Lei nº 13.415/2017 com alguns vetos, como a exclusão das disciplinas: artes, filosofia, sociologia e educação física do currículo do ensino médio. No entanto, as parcerias com instituições da rede privada conseguiram ser aprovadas no bojo da medida provisória. Sendo que a justificativa da então medida provisória nº 746/2016 girava em torno de quatro motivos:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga horária compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional.” (BRASIL, 2016).

A exposição de motivos estava alinhada com critérios avaliativos, daí o IDEB<sup>8</sup> e o PISA<sup>9</sup> como indicadores avaliativos. A esse respeito, compreende-se que a formação integral do educando não está sendo preconizada. Pelo contrário, o que há é a predominância dos aspectos cognitivos e a defesa da inserção de conteúdos técnico-profissionais durante a educação básica, visando assim, uma formação unilateral em detrimento de uma formação omnilateral.

Oliveira e Moura (2017) em suas perspectivas formativas assumidas não são favoráveis a enfatizar os conteúdos técnico-profissionais durante a educação básica, posto que tal profissionalização precoce pode comprometer a omnilateralidade ao potencializar uma formação específica, unilateral. O que sem dúvida, irá contribuir para a estagnação escolar dos estudantes no nível médio.

O ensino médio no Brasil é considerado a etapa final da educação básica, e ganhou alcance nacional a partir da Constituição Federal de 1988 e de Leis Complementares como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e dos Planos Nacionais de Educação.

Após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o MEC desencadeou o processo de produção das bases curriculares em que deveria se organizar o ensino médio. Entre 1995 e 1998, são produzidos vários documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC; e as DCNEM, explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE.

Nesses textos, a organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação.

Conforme Ferreti e Silva (2017), as mudanças no quadro político brasileiro a partir do início dos anos 2000, bem como os debates em torno de um novo Plano Nacional de Educação, trouxeram também um movimento de discussões sobre os sentidos, as finalidades e os formatos que deveriam ter a última etapa da educação básica.

<sup>8</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

<sup>9</sup> Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Os dispositivos legais que amparam o ensino médio como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico de Nível Médio e o Decreto nº 2.208/1997, são oriundos de uma reforma do ensino médio datada do início dos anos 90. Sendo que por meio destes dispositivos foi dada uma identidade como terminalidade da educação básica, que indica tanto a perspectiva da formação técnica como da formação superior. Suas finalidades prevêm a formação do indivíduo autônomo, crítico, com capacidade de adaptar-se ao mundo do trabalho (CARDOZO, 2009, p. 25).

No tocante ao ensino médio brasileiro é oportuno destacar que há diferentes ensinos médios para clientela diferentes. Por exemplo, temos o ensino médio regular no período diurno para ser concluído em três anos. Há o ensino médio regular noturno, também para ser concluído em três anos. Porém, entre estas duas formas de conclusão do ensino médio, deve-se destacar que, enquanto o público atendido no período diurno é composto na sua maioria por estudantes em idade adequada, ou seja, aproximadamente, 15, 16 e 17 anos e normalmente apenas estudam. No período noturno, a maioria dos estudantes enquadram-se no perfil de estudante-trabalhador, alguns são pais e mães de família, e contribuem com a renda financeira da família. Só até aqui é possível identificar que o ensino médio regular comporta diversidades.

Também há o ensino médio supletivo, na modalidade da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que por razões diversas os estudantes apresentam índices de distorção idade/série. Destacamos que:

[...] na sociedade brasileira grande parte dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora começam a trabalhar muito cedo em razão das condições materiais concretas de vida que lhes demanda a necessidade de contribuir economicamente com o sustento da família. Esses jovens, em geral, trabalham em atividades periféricas, pois não têm formação que lhes permita atuar em atividades mais complexas de nível intermediário. (OLIVEIRA; MOURA, 2017, p. 235).

Esse fragmento denota a realidade de muitos jovens brasileiros que iniciam cada vez mais cedo sua inserção no mercado de trabalho. Sendo usados como mão-de-obra barata, e conseqüentemente grande parcela desses jovens acabam não conseguindo conciliar a dupla jornada de trabalho e escola, e terminam optando pelo trabalho.

O ensino médio na atualidade brasileira conforme Oliveira e Moura (2017, p. 243) não é universal e tão pouco igualitário. Isso porque há diferentes ensinos médios e com clientela diferenciadas. Os autores destacam 2 (dois) programas a nível médio:

- ProEMI<sup>10</sup> (Programa Ensino Médio Inovador): possui como objetivo reorganizar o currículo escolar e proporcionar uma educação que englobe vários campos de conhecimentos.

- PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), no que se refere aos cursos técnicos, destina-se a estudantes do EM de escolas públicas que queiram obter, concomitantemente, uma formação técnica de nível médio.

Quanto ao Pronatec faz-se oportuno destacar quanto ao currículo que:

A incidência não é direta, já que o Pronatec não dialoga com a organização curricular do EM, mas altera a jornada escolar do estudante que, em um turno, está em uma escola cursando as disciplinas de formação geral e, no outro, em espaço escolar distinto, cursa a formação técnico-profissional, tendo que deslocar-se de uma para outra escola. (OLIVEIRA; MOURA, 2017, p. 248).

Já o ProEMI tem uma incidência direta na organização curricular das escolas atendidas pelo programa. Uma vez que, se caracteriza como uma política indutora da educação integral para o ensino médio.

<sup>10</sup> O Programa Ensino Médio Inovador foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

Com relação ao público atendido pelo ProEMI Gomes e Colares (2018) destacam que se tratam de alunos do Ensino Médio, sendo assim, os alunos da Educação Básica, com exceção da Educação Infantil, a serem contemplados em ações que possibilitam o impulso da educação integral nas instituições escolares.

As autoras em destaque pontuam que o programa da forma como foi pensado e implementado no ano de 2012 não existe mais. Tendo em vista que foi reformulado para atender o que preconizava a reforma do ensino médio em gestação por meio da medida provisória nº 746/2016. Assim, verifica-se o avanço das reformas no campo educacional e a reformulação de políticas indutoras da educação integral como o ProEMI.

### 3 ALTERAÇÕES NOS DISPOSITIVOS LEGAIS BRASILEIROS APÓS A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A reforma do ensino médio (EM) convertida em Lei (nº 13.415) em 16 de fevereiro de 2017 foi gestada pela medida provisória nº 746/2016, de 22 de setembro de 2016. Em seu texto final traz alterações na LDB/1996, e na Lei do FUNDEB (Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). A seguir destacamos no quadro 1, as alterações nos dispositivos legais em função da reforma do ensino médio.

Quadro 1 – Dispositivos educacionais alterados com a Lei nº 13.415/2017.

Dispositivo legal	Artigos alterados/acrescentados
Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).	Art. 24; 26; 36; 61; 62; (Alteração); Art. 35-A; 44; (Acréscimo);
Nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o FUNDEB	Art. 10 (Acréscimo);
Consolidação das Leis do Trabalho - CLT	Art. 318; (Alteração);
<b>TOTAL:</b>	<b>03</b>
	<b>09</b>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da legislação nº 13.415/2017.

Com base no quadro 1, é possível identificar ao todo 9 (nove) artigos alterados e/ou acrescentados em função da reforma do ensino médio. As alterações fazem referência à ampliação da carga horária, a flexibilização curricular, e ao financiamento da reforma por meio de recursos públicos do FUNDEB e do FNDE.

Nas próximas subseções são apresentadas as seguintes categorias de análise: flexibilização curricular e financiamento da reforma.

#### 3.1 Flexibilização Curricular

Um dos pontos centrais propagados pela mídia acerca da reforma é concernente a flexibilização curricular. Podemos identificar no Art. 24 da LDB/1996 alterado, que a carga horária mínima do ensino médio deverá ser ampliada progressivamente até atingir 1.400h (mil e quatrocentas horas) anuais.

Art. 24. [...]

I - 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;

[...]

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do Art. 4º. (BRASIL, 1996, p. 19).



Destacamos que a alteração ocorrida no Art. 24 faz referência direta a meta 6 do PNE/2014 em relação ao tempo integral, que prevê oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

O Art. 26 da LDB/1996, expressa que “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.”

Assim, as alterações previstas no parágrafo 2º do Art. 26 da LDB/1996 fazem referência à obrigatoriedade do componente curricular de artes, por meio das linguagens das artes visuais, a dança, a música e o teatro. Lembrando que o texto da medida provisória excluía as artes como componente obrigatório no ensino médio, ficando restrita ao ensino infantil e fundamental.

O parágrafo 5º do caput em questão aponta para a ofertada da língua inglesa, no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano. Sendo que antes estava previsto a oferta de uma língua estrangeira moderna, cuja escolha estava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Já o parágrafo 7º do Art. 26 da LDB/1996 após alteração dispõe que a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput.

Uma importante alteração quanto ao currículo está no parágrafo 10, que curiosamente traz o seguinte texto: “A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 1996, p. 20).

Identificamos uma centralização da tomada de decisões quanto à inserção de novas disciplinas, ficando restrita ao Conselho Nacional de Educação e do ministro de Estado da educação.

O documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio destaca algumas alterações ocorridas nos dispositivos educacionais em função da Lei nº 13.145/2017 que trata da Reforma do Ensino Médio.

A primeira delas está relacionada ao uso de duas nomenclaturas para referir-se as finalidades da educação, expressas nos artigos 35 e 36 da LDB/1996, vejamos:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, p. 12, grifo nosso).

As áreas de conhecimento do qual trata o Art. 35 são as seguintes: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

Destacamos algumas considerações: primeiro, o parágrafo 2º do Art. 35 da LDB/1996 garante a obrigatoriedade na Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio aos estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. É importante destacar esse item, pois no texto da medida provisória havia o enxugamento desses no currículo do ensino médio. Embora no documento da BNCC não esteja claro o sentido de estudos e práticas em questão, e nem a forma como deverá ocorrer.

A segunda observação é referente ao parágrafo 3º do Art. 35 da LDB/1996 que atesta a hegemonia do ensino da língua portuguesa e da matemática por serem obrigatórios nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

Numa análise superficial, têm-se aqui o indicativo de que tal hegemonia desses componentes deve assegurar aos estudantes secundaristas as mínimas competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de mão de obra barata e desqualificada ao término do ensino médio, com vistas a ocupação de trabalhos rasos e até obsoletos a longo prazo.

Já o parágrafo 4º expressa que os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

De modo geral, os acréscimos no Art. 35 dizem respeito a obrigatoriedade da língua inglesa no ensino médio; ao destaque para a língua portuguesa e de matemática no decorrer dos 3 anos; a manutenção da educação física, arte, sociologia e filosofia no currículo; o cumprimento da carga horária da BNCC não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio; o estabelecimento de padrões de desempenho por parte da União para processos de avaliação tendo como referência a BNCC; há um menção a considerar a formação integral do aluno, embora não fique claro de que forma se dará essa formação no currículo do ensino médio; e, por fim, o parágrafo 8º indica que as avaliações, métodos e conteúdos utilizados tem como pressuposto levar o aluno demonstrar: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

O documento da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio em suas páginas iniciais apresenta a assertiva de que ela foi “amplamente discutida pela comunidade educacional e a sociedade”, embora sua formulação tenha sido no âmbito do MEC, e que para o alcance dos objetivos da BNCC é necessário um regime de colaboração interfederativo.

Entretanto, a BNCC referente ao ensino médio não foi amplamente discutida, não se levou em consideração as diversidades regionais e tão pouco o protagonismo juvenil, embora o apelo midiático queira apontar em outra direção. Não houve ampla participação dos diversos segmentos, bem como de entidades educativas, nem dos gestores e professores que agora têm a incumbência de implementar a reforma, tendo sua origem por meio da lei da reforma do ensino médio gestada por meio de medida provisória, que nada tem de democrático.

Além disso, o documento preliminar da BNCC do ensino médio entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação no início de abril de 2018, não continha o mesmo teor do documento que estava sendo gestado por meio de discussões e diálogos das mais diversas instituições, logo após a entrega da BNCC direcionada para a educação infantil e o ensino fundamental no ano de 2017. Conforme aponta a Declaração<sup>11</sup> do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Públicas Estaduais Paulistas.

Após a homologação do documento, as redes de ensino e escolas particulares terão de construir currículos de acordo com as aprendizagens essenciais estabelecidas pela BNCC. Portanto, a implementação da Base fica a cargo dos sistemas e das redes de ensino.

Além disso, sugere um compromisso com a educação integral, embora não fique evidente qual a concepção de educação integral que embasam suas ações. O documento preliminar da BNCC do ensino médio possui 154 páginas e deste total apenas uma

<sup>11</sup> Conferir a íntegra da declaração na página: <<http://www.anped.org.br/news/declaracao-do-forum-dos-cursos-de-formacao-de-professores-das-estaduais-paulistas-sobre-bncc>>.

página dentro de dois parágrafos foram destinados para explicitar o compromisso com a educação integral.

Neste sentido, fica explícito os desafios para a concretude de uma educação integral, entendido aqui como um projeto de educação de cunho emancipatório.

A reforma prevê uma Política de Fomento de Escolas em Tempo Integral, que deverá ocorrer de forma gradual. Além de ofertar uma educação técnica e profissional, onde ao final desse nível de ensino o aluno receberá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico (para isso deverá cursar português e matemática até o final do ensino médio).

A esse respeito, destaca-se que “as tarefas da escola vão além das aspirações de preparar para o trabalho, embora ela contribua para essa tarefa. Se pretende formar para a cidadania, a educação média deve atualizar histórica, social e tecnologicamente os jovens cidadãos. Isso implica a preparação para o bem viver, dotando o aluno de um saber crítico sobre o trabalho alienado.” (DOMINGUES; TOSCHI; OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Nesta etapa da educação básica há como pressuposto uma maior articulação entre a educação e o trabalho. O trabalho que entendido como a ação para satisfazer as necessidades humanas. Nesse sentido, Saviani (2011, p. 12) afirma que “o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” tendo que para isso transformar a natureza ao invés de adaptar-se a ela, lógica que o capital usa como mecanismo de acumulação. Contudo, o trabalho também pode ser considerado como princípio educativo pelo fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida.

Lima e Almada (2013, p. 103) conceituam educação integral referindo-se a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

Nessa perspectiva, Gadotti (2009) afirma que o ser humano, desde a antiguidade, é concebido como um ser de múltiplas dimensões, tendo que as desenvolver ao longo da vida através de uma educação integral.

No Brasil, a respeito das concepções de educação integral com incidência no Brasil, temos a concepção conservadora-integralista; a liberal pragmatista; a socialista anarquista e a socialista marxista (SILVA; SILVA, 2013, p. 33).

A concepção conservadora de educação integral é parte de um movimento político social que tem seu auge nas atividades políticas concentradas na década de 1930 (COELHO, 2005 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 35). A concepção integralista de educação integral tem fundamentação educacional inspirada na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo.

A concepção liberal pragmatista está diretamente ligada ao movimento escolanovista que surgiu na década de 1930. É chamada de liberal por preconizar as liberdades econômicas, sociais e individuais, onde delimita ao Estado a incumbência de garantir o direito à propriedade, sem interferir na economia, respeitando a liberdade econômica dos proprietários privados (CHAUÍ, 2008 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 44). Sendo atribuído à Anísio Teixeira, o título de representante do escolanovismo no Brasil. Os conceitos de democracia e experiência são de suma importância para esta concepção de educação integral fundamentada nos ideais pragmatistas. A democracia para o principal expoente dessa concepção no Brasil, Teixeira acreditava que o papel da escola era preparar os educandos para apreender as exigências de uma sociedade democrática. A escola deveria preparar os alunos para a própria vida.

A concepção socialista anarquista opõe-se aos ideais da concepção conservadora. Entendida como um movimento socialista difundido no Brasil que teve como uma de suas correntes os ideais políticos-ideológicos do anarquismo, que foram desenvolvidos na Europa a partir da Revolução Francesa, em oposição ao movimento burguês, entrando para o Brasil através da imigração de trabalhadores europeus, no final do século XIX e início do século XX (PINHEIRO, 2009 apud SILVA; SILVA, 2013, p. 36). Os anarquistas concebem a escola como uma instituição reprodutora da ideologia capitalista, e por esta razão rejeitam qualquer proposta de educação oferecida pelo governo ou mesmo que possa ser mantido por ele. A liberdade é defendida como um importante princípio dentro da educação anarquista, onde visa o respeito pela liberdade do outro.

Na concepção socialista marxista que tem suas bases no pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels, cuja produção intelectual e revolucionária se dá especificamente no final do século XIX (LIMA; ALMADA, 2013, p. 90).

Esta educação deve englobar a participação de todos, apresentando um caráter democrático, cujos princípios e organização visam à construção de uma nova sociedade, na qual possa haver interação entre governantes e governados e estes últimos tenham condições concretas de se tornar também governantes, a partir das condições de acesso ao conhecimento historicamente produzido e ao desenvolvimento das capacidades e autonomia intelectual. Ela deve ser gratuita para todos os jovens, sem distinção, nascida da colaboração recíproca entre mestre e aluno, de novos hábitos de disciplina e de atividades e perseverança no trabalho coletivo e no esforço conjunto de melhorar a si próprio, transformando o ambiente. (SILVA; SILVA, 2013, p. 63).

Este tipo de concepção não é a que norteia as experiências de educação integral ao longo do país, como a mais conhecida delas, o Programa Mais Educação (PME) e o Programa Novo Mais Educação (PNME).

Tanto a concepção anarquista como a marxista preconizam uma educação integral onde suas propostas são para um modelo de sociedade onde não existisse classes, o que evidentemente ainda não era e ainda não é possível sob os moldes do modo de produção capitalista.

Para fins de distinção Lima e Almada (2013, p. 103) conceituam os quatro sentidos que emergem quando se trata de educação integral:

- **Educação integral:** refere-se a ideia de cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.
- **Educação de Tempo Integral:** refere-se a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
- **Escola de Tempo Integral:** refere-se ainda a ideia de ampliação da jornada, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
- **Educação Integral de Tempo Integral:** refere-se que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral.

É importante identificar essas distinções, pois, cada sentido evoca uma maneira de se pensar acerca da educação integral. Assim, todos aqueles que se dedicam a estudar e compreender as políticas educacionais no campo da educação integral, devem saber diferenciar tais conceitos a partir das experiências que têm sido desenvolvidas desde o período do movimento escolanovista no Brasil na década de 1930.

É necessário esclarecer sobre qual conceito de educação estamos falando e se existem diferenças entre a educação integral e a educação em tempo integral, porque essas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser elucidadas, uma vez que estão presentes nas políticas educacionais e no cotidiano escolar, conforme destaca Ferreira (2016, p. 35), apontando a necessidade de explicitar para que tipo de sociedade se está falando e as concepções que as norteiam.

No documento preliminar da BNCC do ensino médio, seus autores destinaram apenas uma página para tratar sobre o compromisso com a educação integral. E não fica claro que concepção de educação integral estão adotando, pelo contrário, confundem jornada escolar com educação integral. Se no campo teórico essa confusão existe, imaginem no campo prático.

Além disso, embora o documento da Base afirme categoricamente que não pretende privilegiar a dimensão cognitiva ou afetiva em detrimento das demais, não é isto que está configurado quando se privilegia a obrigatoriedade da matemática e do português ao longo dos três anos do ensino médio, e coloca as demais áreas do conhecimento como componentes curriculares e até como temas transversais.

Assim, importa frisar que para a efetivação da educação integral é necessário não só a criação de escolas de tempo integral, é preciso ir além da questão estrutural e física, além do campo pedagógico que precisa estar melhor configurado no documento da Base e no discurso dos gestores e demais atores que integram o âmbito escolar.

A principal alteração da Lei da reforma do ensino médio para o currículo, está relacionada ao Art. 36 da LDB nº 9.394/1996, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional:

I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional.

§ 1º Os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de uma área prevista nos incisos I a V do *caput*.

§ 3.º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017, p. 467).

Com essa alteração não há mais disciplinas, e sim componentes curriculares pertencentes aos itinerários formativos em uma das áreas de conhecimento.

Há possibilidade da inserção de professores leigos no itinerário formativo “formação técnica e profissional”, considerando que os professores não foram capacitados e tão pouco possuem habilitação para atuar nesse itinerário. A atuação de professores de notório saber, vai contra a meta 15 do PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação) que versa sobre a formação dos profissionais da educação/professores da educação básica com formação específica de nível superior (licenciatura na área de conhecimento em que atuam). Este artigo em especial abre possibilidade para as parcerias com o setor privado no tocante a oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, ainda que tal parceria deva ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Ainda em relação ao Art. 36 da LDB/1996, outro fato que merece atenção é a validação de certificação para o ingresso em nível superior, o que representa uma aligeirada formação, ou seja, sem qualidade.

Outro destaque é para a o ensino a distância que poderá ser contemplado de acordo com o parágrafo 11 do Art. 36, conforme a seguir:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 1996, p. 27-28).

Sendo que as escolas é quem deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.

É preocupante a questão do ensino a distância, tendo em vista que tal façanha pode ser concebida como a desresponsabilização do Estado na garantia da educação, sem contar que o recurso a ser investido no setor privado é de origem pública.

O acréscimo que houve ao Art. 44 da LDB/1996 que versa sobre o acesso ao ensino superior é referente ao processo seletivo referido no inciso II, que deverá considerar as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular.

Enquanto que o Art. 61 da LDB que trata dos profissionais da educação, assegura a participação de professores de notório saber nas seguintes condições:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; e. (BRASIL, 1996, p. 41).

O inciso mencionado é aquele referente ao itinerário formativo “formação técnica e profissional”. Nesse sentido, apregoa-se uma desvalorização da carreira docente.

Na sequência, o último artigo alterado da LDB/1996 foi:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

No parágrafo 8º destaca-se que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular.

No tocante ao tempo integral, a reforma gerou a alteração de um art. na CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Dessa forma, o art. 318 da CLT passa a vigorar com seguinte redação: “Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição” (BRASIL, 1943).

Essa alteração dá amparo legal para que os professores possam permanecer por mais de um turno em uma mesma escola, já que numa escola de tempo integral os alunos permanecem em tempo integral, nada mais adequado que os professores também possam atuar em tempo integral.

Ademais, a reforma do ensino médio traz em seu texto aprovado o discurso da flexibilidade, que esconde um processo de precarização do ensino. Precarização porque esconde um currículo fragmentado e esvaído de consciência crítica, onde os estudantes não terão a autonomia tanto apregoada para escolherem o itinerário formativo e sua área de conhecimento livremente, pois essa escolha irá depender da oferta por parte da rede onde esse aluno está matriculado.

Saraiva, Chagas e Luce (2018, p. 306) destacam que:

A propaganda oficial diz que os estudantes poderão optar entre estes itinerários. Mas a Lei deixa claro que nem as redes de ensino – estaduais – nem as escolas serão obrigadas a ofertar os cinco itinerários; ademais, permite a redução do número de componentes curriculares indicando como obrigatórios apenas Português e Matemática, nos três anos desta etapa, e uma língua estrangeira, o Inglês. Em entrevista, um mês antes da apresentação oficial da MP 746, a secretária-executiva do Ministério da Educação apontava que a “flexibilização curricular” dependeria das condições das redes de ensino.

Sendo que a proposta de flexibilização curricular não engloba os municípios que possuem apenas uma escola de atendimento ao ensino médio. Mais uma vez, a adoção de uma base única não respeita as diversidades de cada rede de ensino, gerando assim uma limitação do currículo. Nessas condições Gomes (2018, p. 307-308), pondera:

Institucionalizar uma reforma que permite às redes de ensino não oferecer mais de um percurso formativo e não requerer e promover condições mais equitativas de infraestrutura e de qualificação docente é admitir uma precarização que cabe dentro da norma – e é, legitimar a continuidade histórica de segregação e de negação do direito à Educação Básica.

Portanto, institucionalizar uma reforma e não dar condições adequadas para que a mesma se efetive é ter a garantia do seu insucesso. Alves (2018, p. 326) alerta que no novo modelo de organização curricular, dividido entre a formação comum e os itinerários formativos, quebra o modelo único de ensino médio, que com muito esforço, vinha sendo implantado no Brasil desde a LDB de 1996.

Diante do exposto inferimos que a BNCC significa a adoção de um modelo único de currículo, o que contraria o princípio da diversidade. Corroborando com Azzi e Russo (2018, p. 367), compreende-se que a adoção de currículo único revela o uso de uma racionalidade, técnica e autoritária, que não encontra justificativa e nem constitui fundamento para o processo democrático da formação humana, para a autonomia da escola na construção do seu projeto político-pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. A BNCC elimina, assim, as especificidades e as singularidades dos contextos particulares e cria, no âmbito do seu modelo teórico, uma realidade artificial, homogênea, pasteurizada, sem vida própria e responsável pela alienação que, em geral, os espaços gerenciados produzem.

### **3.2 Financiamento da Reforma**

A problemática do financiamento da reforma foi um ponto criticado por diversos teóricos (GONÇALVES, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017; FERRETI; SILVA, 2017) do campo educacional. A esse respeito Silva e Scheibe (2017, p. 9), explicitam que:

[...] O uso de recursos públicos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) para financiar parcerias com o setor privado, tendo em vista a oferta

do itinerário da formação técnica e profissional, constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica.

Assim sendo, a Lei nº 13.415, de 2017 acrescentou um inciso na legislação que institui o Fundeb (Lei nº 11.494, de 2007). O acréscimo é relativo ao Art. 10 do Fundeb, onde: “Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica” (BRASIL, 2007).

Desse modo, o caput do Art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII: “Art. 10. [...] - XVIII - formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do Art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2007).

O artigo em questão trata dos recursos destinados à educação básica, e com o acréscimo desse inciso o financiamento das atividades concernentes ao itinerário formativo “formação técnica e profissional” ficam garantidos com recursos públicos, o que abre a possibilidade desses recursos serem gastos com a iniciativa privada.

A lei que institui a reforma do ensino médio também cria a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, destinado ao setor público. Sendo que está previsto o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (BRASIL, 2017, p. 8).

No Art. 15 da Lei nº 13.415, de 2017 está expresso que os recursos de que trata o parágrafo único do Art. 13 (sobre a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral) serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Portanto, a princípio o financiamento para as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral está garantido. Embora, haja dúvidas se de fato haverá condições de repasse de tais verbas para as escolas que optarem pela adesão ao programa.

Além disso, há um entrave gerado pela aprovação da PEC 55 conforme apontam Casagrande, Stering e Adam (2018, p. 43):

É preciso considerar, ainda, a questão dos recursos necessários para a operacionalização da expansão do Ensino Médio em tempo integral, em um contexto de teto para os gastos públicos, a conhecida PEC 241, que no Senado tramitou como PEC 55. Uma implicação central para o campo educacional é a de que os recursos que financiam serviços públicos sejam limitados pelo prazo de 20 anos.

As autoras questionam o financiamento da reforma do ensino médio, tendo em vista a aprovação recente da PEC 55, onde prevê-se que os recursos que financiam os serviços públicos sejam limitados pelo prazo de 20 anos. Desse modo, de fato a questão do financiamento da reforma e conseqüentemente da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, torna-se preocupante.



Não obstante, a Agência Senado noticiou<sup>12</sup> que a Comissão de Assuntos Econômicos do Senado aprovou a contratação de empréstimo junto ao BIRD<sup>13</sup> para a implementação da reforma do ensino médio:

A Comissão de Assuntos Econômicos (CAE) aprovou nesta terça-feira (17) autorização para que o governo federal contrate operação de crédito externo da União para o Ministério da Educação (MEC), no valor de até US\$ 250 milhões com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) para investimentos no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio (MSF 19/2018). O texto segue para o Plenário em regime de urgência. (SENADO NOTÍCIAS, 2018).

Portanto, a resposta a questão “de onde será gestado o financiamento da reforma do ensino médio?” está implícita na assertiva acima, ou seja, será fruto de empréstimo. E essa medida foi autorizada em abril de 2018. Assim, entendemos que os recursos oriundos do Fundeb serão insuficientes e a alternativa encontrada foi recorrer ao empréstimo junto ao BIRD.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a reforma do ensino médio seja implementada é necessária primeiramente a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), que institui competências e habilidades e direitos de aprendizagem para os estudantes dessa modalidade de ensino. Sendo que a aprovação da Base se deu no dia 04 de dezembro de 2018.

Destaca-se que a BNCC do ensino médio, de maio até setembro do ano de 2018 esteve em fase de debate por meio de audiências públicas, cinco no total, onde ao final as contribuições poderiam gerar alterações no documento entregue em abril deste ano pelo MEC ao CNE.

Desde a aprovação da lei do novo ensino médio e até anteriormente, diversas instituições como a ANPED, por exemplo, envolvendo profissionais e estudantes têm se manifestado contrários ao que está proposto no documento preliminar da Base por meio de notas públicas que destacam os principais pontos de entrave.

Dentre esses pontos está o caráter antidemocrático do documento da BNCC do ensino médio que ao contrário do que estava sendo veiculado nos meios de comunicação, não foi amplamente discutido e tão pouco conta com a ampla adesão dos jovens, já que serão os principais afetados com as mudanças propostas no documento<sup>14</sup>, conforme nota pública gerada pela ANPED e lida nas audiências públicas realizadas em Florianópolis e Fortaleza, respectivamente em maio e julho do ano de 2018.

Importante destacar que o documento apresentado em sua última versão pelo MEC apresenta outras informações que divergem das que já vinham sendo propostas e discutidas em prol da melhoria da educação ao longo destes anos, e que num primeiro momento deram origem a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental que foi aprovada no ano de 2017. Ficando o ensino médio excluído dessa normativa até então.

Assim, diante do objetivo geral proposto para este estudo, compreende-se que as **possibilidades** que a educação integral possui em relação ao ensino médio relacionam-se aos seguintes aspectos: a criação da Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, conforme dispõe o art. 13 da Lei da Reforma do Ensino Médio; a alteração no art. 24 da LDB/1996 que vai de encontro a meta 6 do PNE/2014 que trata acerca da oferta da educação em tempo integral; e da mensuração do compromisso com a educação integral no documento preliminar da BNCC do ensino médio.

<sup>12</sup> Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>>.

<sup>13</sup> Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

<sup>14</sup> Nota da ANPED. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped\\_contra\\_bncc\\_em\\_para\\_cne\\_maio\\_2018.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_contra_bncc_em_para_cne_maio_2018.pdf)>.

Embora o documento preliminar da BNCC do ensino médio contenha 154 páginas, seus autores destinaram apenas uma página para tratar sobre o compromisso com a educação integral. E não fica claro que concepção de educação integral estão adotando, pelo contrário, confundem jornada escolar com educação integral. Se no campo teórico essa confusão existe, imaginem no campo prático.

Além disso, embora o documento preliminar da Base afirme categoricamente que não pretende privilegiar a dimensão cognitiva ou afetiva em detrimento das demais, não é isto que está configurado quando se privilegia a obrigatoriedade da matemática e do português ao longo dos três anos do ensino médio, e coloca as demais áreas do conhecimento como componentes curriculares e até como temas transversais.

O “novo” ensino médio, não é tão novo assim, já que “a nova organização proposta é velha na política educacional brasileira e reforça a dualidade educacional e social que caracteriza historicamente o país, potencializando a subtração de direitos da classe trabalhadora<sup>15</sup>”.

Compreendemos que para que a educação integral se efetive é necessário mais que a criação de escolas de tempo integral, é preciso ir além da questão estrutural e física, não que tal aspecto não seja importante. Contudo, o campo pedagógico também possui relevância e sem dúvida precisa estar melhor configurado no documento da Base e no discurso dos gestores e demais atores que integram o âmbito escolar. Assim sendo, defendemos a educação *omnilateral*<sup>16</sup> como concepção emancipatória de formação humana. Compreendendo que o ser humano é um ser de múltiplas dimensões tendo que as desenvolver ao longo de toda a sua vida. Entendendo também que as condições objetivas precisam ser oportunizadas, ainda que a perspectiva de uma educação omnilateral não seja defendida pelo Estado. No tocante ao último aspecto, consideramos que há uma contradição entre a formação ofertada pelo Estado e a desejada/ambicionada pelos estudiosos do campo educacional, visto que a hegemonia das classes em disputa reverbera nas reformas e políticas educacionais.

No que diz respeito aos **desafios** que a educação integral possui em relação ao ensino médio, compreende-se que são diversos e de modo geral relacionam-se aos seguintes aspectos: a inserção de itinerários formativos conforme disposto na alteração do art. 36 da LDB/1996; a obrigatoriedade de apenas português e matemática como componentes obrigatórios ao longo do ensino médio; a possibilidade do ensino a distância neste nível de ensino; a parceria com instituições privadas para ofertar parte da formação.

Alguns pontos merecem destaque como a conversão das disciplinas em componentes curriculares agrupados em áreas do conhecimento, sendo obrigatório ao estudante cursar português e matemática ao longo dos três anos de ensino médio, bem como a obrigatoriedade da língua inglesa no currículo do ensino.

A inserção de itinerários formativos, em especial da “formação técnica e profissional” tem sido justificada como a preparação e inserção no mercado de trabalho desses jovens. E com a criação de escolas de ensino médio em tempo integral, fica evidente a exclusão dos estudantes que não tem condições de cursar o ensino médio regular e diurno, configurando assim uma discrepância com a realidade brasileira, onde muitos estudantes são jovens-trabalhadores. Além disso, o público noturno do ensino médio também foi “esquecido.”

Tal “esquecimento” desses jovens por parte dos autores da reforma esconde um processo de invisibilização histórica e segregação, que ao traçar políticas acredita existir uma única realidade, no caso um único tipo de clientela que integra o ensino médio brasileiro. Tal pensamento é errôneo e pauta-se no discurso de uma realidade homogênea e artificial.

<sup>15</sup> Ver mais em: Moura e Lima Filho (2017).

<sup>16</sup> Omnilateralidade se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. Ver mais em: <<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>.

Nesta etapa da educação básica há como pressuposto uma maior articulação entre a educação e o trabalho. Justificando a inserção do itinerário formativo “formação técnica e profissional”. Porém, a profissionalização precoce é um entrave apontado no processo de continuidade dos estudos em nível superior, em especial para as camadas mais pobres dos jovens brasileiros.

Outras questões como o ensino a distância e a possibilidade de parcerias com o setor privado foram anteriormente tratados no corpo deste trabalho. Contudo, é dever da sociedade civil acompanhar os próximos passos referentes à implementação da reforma que em sua essência não traz o novo, e sim a velha escolha dualista, uma que prepara para o mercado de trabalho e outra que prepara para a continuidade dos estudos e nível superior. Em que no primeiro caso as opções restringem-se a trabalhos subalternos e no segundo caso irão compor os cargos de máxima competência nas esferas da sociedade civil, contribuindo para o modo de reprodução da sociedade atual e excludente.

Assim, a reforma do ensino médio corrobora com o alcance dos objetivos da agenda neoliberal, na medida em que prioriza uma flexibilização curricular onde o estudante se vê “livre” para escolher uma área de formação e itinerários formativos que tem no plano subjetivo a ampla defesa da pedagogia das competências e da teoria do capital humano. Já que o discurso oficial amplamente divulgado pelas mídias de massa, prega uma maior liberdade para o estudante e vende a ilusão da tão formada qualificação técnica e profissional, e possível inserção no mercado de trabalho, onde a taxa de desemprego entre os jovens é elevada.

Desse modo, entende-se que a palavra de ordem diante do atual cenário da reforma do ensino médio é a “*resistência*”, no sentido de resistir à um processo de precarização do ensino da escola pública, onde o dualismo histórico que agrega o ensino propedêutico e a formação profissionalizante assumem uma nova roupagem alicerçada sob o discurso da pedagogia das competências e da teoria do capital humano.

Essa atitude de resistência ganha força no atual quadro histórico-social do Brasil, em especial pela recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), pelo Conselho Nacional de Educação em 07 novembro de 2018. O que representa um alinhamento das DCNEM, ao que estava sendo proposto pelo documento preliminar da BNCC do ensino médio delineada pela lei da reforma do ensino médio e anterior medida provisória.

Após a aprovação das DCNEM, no dia 12 de novembro de 2018, foi lançada uma *moção de repúdio*<sup>17</sup> à aprovação deste documento assinada por diversas instituições como forma de resistência às recentes reformas educacionais.

Assim, percebe-se desse modo uma série de medidas desencadeadas com o claro objetivo de aprovar uma reforma do ensino médio que tende a atender as demandas de um mercado de trabalho volátil e precarizado.

## REFERÊNCIAS

ALVES, M. F. Projeto de educação para as juventudes ou desmonte do ensino médio? A reforma do ensino médio no Brasil. In: OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018. (Série anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação).

AZZI, R. G.; RUSSO, M. H. Base nacional comum curricular: consequências da sua adoção para a organização e administração escolar. In: OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018. (Série anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação).

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/mocao-de-repudio-aprovacao-de-diretrizes-para-o-ensino-medio-pelo-cne>>.

BAPTISTA, Érica Anita. *Corrupção política e avaliação do governo: o caso da Lava Jato*. 41º Encontro Anual da Anpocs, Caxambu (Minas Gerais), Brasil, 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Senado Federal. *Aprovada contratação de empréstimo junto ao Bird para implantação do Novo Ensino Médio*. Brasília: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>>. Acesso em 18, abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 9 ago. 1943. Seção 1, p. 11937.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 set. 2016.

CARDOZO, M. J. P. B. *A reforma do ensino médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade*. São Luís: Eudfma, 2009. 304 p.

CASAGRANDE, A. L.; STERING, S. M. dos S.; ADAM, J. M. Políticas educacionais: nuances da proposta do novo ensino médio. In: OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018. (Série anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação).

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 70, p. 63-79, abril. 2000.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (DES) Governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. *Revista de Educação Movimento*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 5, p. 339-331, 2016. Semestral. ISSN 2359-3296.

FERREIRA, G. V. *Educação de tempo integral em Santarém: ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014*. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém-PA, 2016.

GADOTTI, M. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GOMES, M. P. A reforma do ensino médio instituída pela lei nº 13.415/2017: dilemas e evidências. In: OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018. (Série anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação).

GOMES, T. C.; COLARES, M. L. I. S. *A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – Proemi: singularidades desta política*. Curitiba-PR: CRV, 2018. 158 p.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

LEÃO, G. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, 2018.

LEITE, S. F. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o Plano Nacional de Educação. In: COSTA, S. A. da; COLARES, M. L. I. S. (Orgs.). *Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais*. Curitiba: CRV, 2016. 204 p.

LIMA, F. das C. S.; ALMADA, J. U. P. S. de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do plano nacional de educação 2011-2020. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (Org.). *Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas*. São Luís: Edufma, 2013.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

OLIVEIRA, E. G. de; MOURA, D. H. Crítica à fragmentação e à hierarquização do ensino médio e educação profissional no Brasil. In: FRANÇA, M.; JUNIOR, W. P. B. (Org.). *Políticas e práxis educativas*. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017. 308 p.

SARAIVA, M.; CHAGAS, A.; LUCE, M. B. Reforma do ensino médio no Brasil: legitimação da precarização em nome da flexibilidade. In: OLIVEIRA, J. F. de. (Org.). *Política e gestão da educação básica, pós-obrigatória e da educação superior*. Recife: ANPAE, 2018. (Série anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. *Educação integral no Brasil de hoje*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

SILVA, M. R. da; SCHEIBE, L. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 17 nov. 2018

SOUZA, A. L. L. de. A conjuntura político-econômica e os desafios da educação no Brasil. In: FRANÇA, M.; JUNIOR, W. P. B. (Org.). *Políticas e práxis educativas*. Natal: Editora Caule de Papiro, 2017. 308 p.