

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 7

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

Adilson Tadeu Basquerote
(Organizador)


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 7

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremona

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-Não-Derivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 7

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Mariane Aparecida Freitas
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Adilson Tadeu Basquerote

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
E24	<p>A educação enquanto fenômeno social: perspectivas de evolução e tendências 7 / Organizador Adilson Tadeu Basquerote. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-0967-0 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.670230601</p> <p>1. Educação. 2. Ensino. I. Basquerote, Adilson Tadeu (Organizador). II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.







O cenário social atual, permeado por aceleradas alterações econômicas, políticas, sociais e culturais exige novas formas de compressão das relações de entre os indivíduos e desses com o conhecimento. Assim, os processos educativos auxiliam no desenvolvimento das capacidades físicas e habilidades mentais indispensáveis para o convívio social. Nesse contexto, a obra: **A educação enquanto fenômeno social: Perspectivas de evolução e tendências 5, 6 e 7**, fruto de esforços de pesquisadores de distintas regiões brasileiras e estrangeiras, reúne pesquisas que se debruçam no entendimento das perspectivas educacionais contemporâneas.

Composta por dezoito capítulos, a livro apresenta estudos teóricos e empíricos, que versam sobre os processos pesquisa, ensino e de aprendizagem sob a perspectiva de seus atores e papéis. Com efeito, apresenta cenários que expõem experiências que dialogam com distintas áreas do conhecimento, sem contudo, perder o rigor científico e aprofundamento necessário.

Por fim, destacamos a importância da Atena Editora e dos autores na divulgação científica e no compartilhamento dos saberes cientificamente produzidos, à medida, que podem gerar novos estudos e reflexões sobre a temática. Ademais esperamos contar com novas contribuições para a ampliação do debate sobre a educação enquanto um fenômeno social.


Que a leitura seja convidativa!

Adilson Tadeu Basquerote

CAPÍTULO 1	1
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC-2012): O PAPEL DO ESTADO NA IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	
Paula Renata Amorin Santos Maisa Colombo Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306011	
CAPÍTULO 2	13
O USO DE MEMES EM SALA DE AULA – UM ESTUDO DE CASO COM O IMPERIALISMO EUROPEU DOS SÉCULOS XIX E XX	
Guilherme Henrique Marsola Pedro Marcelo Tarozo de Araujo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306012	
CAPÍTULO 3	27
PERMANENCIA DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL COBATAB, PLANTEL 39 EN LA COMUNIDAD EL TIGRE NACAJUCA, TABASCO	
Luz del Carmen Castillo García	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306013	
CAPÍTULO 4	36
POLÍTICA DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA EM FUNÇÃO DAS LICENCIATURAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Esther Pessoa Costa Yan Roberto Santos de Oliveira Nivaldo Vieira de Santana	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306014	
CAPÍTULO 5	43
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA	
Vagner Lima de Aguiar	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306015	
CAPÍTULO 6	49
REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DE VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA PARÁ BRASIL	
Jakson José Gomes de Oliveira Ana Lúcia Almeida de Oliveira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306016	
CAPÍTULO 7	61
REFLEXÕES SOBRE CUIDADOS E DESAFIOS DA AUTOMUTILAÇÃO NAS ESCOLAS BASEADO NA TEORIA DA MUDANÇA: RELATÓRIO DO I	

WORKSHOP


Verônica de Medeiros Alves
 Mércia Zeviani Brêda
 Maria Cicera dos Santos de Albuquerque
 Jorgina Sales Jorge
 Cintia Bastos Ferreira
 Daniele Gonçalves Bezerra
 Ellen Vidal Medeiros Lobo
 Lucas Gabriel de Melo Pedrosa
 Maria Eduarda de Amorim Lima
 Ronaldo Victor Santos Casado

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306017>

CAPÍTULO 870

RELATO DE PRÁTICA DOCENTE NOS ANOS INICIAIS - UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO MOMENTO PANDÊMICO

Kennedy Wagner dos Santos Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306018>

CAPÍTULO 977

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL?

Maria Cristiane Souza Rodrigues

Eliane Maria Pinto Pedrosa


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.6702306019>

CAPÍTULO 10..... 91

SOLTA O PANCADÃO: (DES)CONSTRUINDO A VISÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL SOBRE AS DANÇAS URBANAS NO BRASIL E NO MUNDO

Bruno Gonzaga Teodoro

Sandy Cristine Prata

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060110>


CAPÍTULO 1198

SUGGESTOPEDIA: UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Greice Kelly Santana de Miranda

Nathália Maria da Silva Farias

Gisele Pereira de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060111>


CAPÍTULO 12..... 105

REPENSANDO O CURRÍCULO ESCOLAR NO CONTEXTO CULTURAL DA TRÍPLICE FRONTEIRA BRASIL, VENEZUELA E GUIANA

Kelene Sena da Silva

Ednaldo Coelho Pereira


Kelem Sena Magalhães
 Elizania Souza campos
 Keila Sena da Silva
 Joanéia Oliveira Ribas

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060112>

CAPÍTULO 13..... 118

TCHOUKBALL, O ESPORTE DA PAZ QUE AUXILIA NA FORMAÇÃO DE PESSOAS

Eduardo Palone Brunello

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060113>

CAPÍTULO 14..... 123


UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL DE DOCENTES DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO DA REDE PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL

Diego Silveira Costa Nascimento

Keila Cruz Moreira

Matheus Mathias Rocha Lucio de Moraes

Maria José Patricio Marcelino

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060114>

CAPÍTULO 15..... 140

UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Matheus de Moura dos Reis

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060115>

CAPÍTULO 16..... 149

VIDEOAULA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO SOBRE O SEU USO VISANDO UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Caroline de Nazaré dos Santos da Silva

Marcia dos Santos da Silva

Irlane Maia de Oliveira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060116>

CAPÍTULO 17..... 158

VISITAS AO LABORATÓRIO DE ANATOMIA HUMANA DA UNIOESTE - UMA AVALIAÇÃO DE CINCO ANOS DAS ATIVIDADES

Mikael Gerson Kuhn

Leticia Massochim da Silva

Josiane Medeiros de Mello


Célia Cristina Leme Beu

Lucinéia de Fátima Chasko Ribeiro

Angelica Soares

Lígia Aline Centenaro

Marcia Miranda Torrejais

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060117>

CAPÍTULO 18..... 165

EDUCAÇÃO BRASILEIRA: DESAFIOS E AVALIAÇÃO DO IMPACTO DA PANDEMIA DE COVID-19 NO ENSINO DE QUÍMICA


Ismael Holanda do Vale

Brenda Karynne Moreira Sousa

Ágda Freire Queiroz Braz

Larissa Bruno Gomes

Jaqueline da Anunciação

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.67023060118>

SOBRE O ORGANIZADOR..... 178

ÍNDICE REMISSIVO..... 179

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS À FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL?

Data de aceite: 02/01/2023

Maria Cristiane Souza Rodrigues

Mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), Campus São Luís/Monte Castelo

Eliane Maria Pinto Pedrosa

Doutora em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-graduação da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - REAMEC/UFMT. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)/Campus São Luís-Monte Castelo na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica/ProfEPT

RESUMO: Este artigo analisa a Reforma do ensino médio e os aspectos contraditórios da implantação dessa política nas escolas públicas frente ao desafio da formação humana integral. Professada pelo governo como uma proposta de melhoria da qualidade da educação, com a política de ampliação das escolas de tempo integral e a flexibilização do currículo, a Lei 13.415/2017

altera profundamente o ensino médio (etapa final da educação básica), a partir da reorganização do currículo, da formação profissional e da educação profissional de nível médio. A pesquisa aqui apresentada utiliza a metodologia qualitativa de caráter exploratório, documental e bibliográfica, refletindo sobre os pontos centrais da reforma e contrapondo-os ao conceito de formação humana integral, tendo por base autores que discutem a relação trabalho-educação e a formação nela implicada, como MARX (2013), GRAMSCI (1982), SAVIANI (2007), CIAVATTA (2005), FERRETTI (2018), FRIGOTTO (2009), GENTILI (1998), MANACORDA (2007), MOURA (2013), (MOURA; LIMA FILHO 2017), MOTTA (2017), RAMOS (2014), SANDER (2011), e TONET (2006).

PALAVRAS – CHAVE: Ensino médio, Formação humana integral, Reforma do ensino médio, Dualismo escolar.

HIGH SCHOOL REFORM: CHALLENGES TO INTEGRAL HUMAN FORMATION?

ABSTRACT: This paper analyzes the Brazilian High School Reform and the contradictory aspects of the implementation

of this policy in public schools given the challenge of integral human formation. Law 13.415/2017 was presented by the Brazilian government as a proposal to improve educational quality featuring a policy of expanding full-time schools and making the curriculum more flexible. These measures profoundly alter high school (the final stage of basic education) and reorder the curriculum, vocational training, and high school vocational education. This research employs a qualitative methodology of exploratory, documental, and bibliographical nature, reflecting on the central points of the reform and confronting them with the concept of integral human formation. The theoretical basis is provided by authors who discuss the work-education relationship and its implied formation, such as MARX (2013), GRAMSCI (1982), SAVIANI (2007), CIAVATTA (2005), FERRETTI (2018), FRIGOTTO (2009), GENTILI (1998), MANACORDA (2007), MOURA (2013), (MOURA; LIMA FILHO 2017), MOTTA (2017), RAMOS (2014), SANDER (2011), and TONET (2006).

KEYWORDS: High school, integral human formation, High school reform, school dualism.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação brasileira, muitas reformas educacionais já foram realizadas. Em 08 de fevereiro de 2017, foi aprovada no Senado Federal uma nova reforma da educação por meio da Lei 13.415/2017, que altera profundamente a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB); a Lei 11.494, de 20 de junho 2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB); a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral.

Elaborada em um contexto marcado por disputas, a reforma do ensino médio é, na visão de seus elaboradores, uma alternativa para superar os desafios que há tempos assolam a educação. Entretanto, o que se percebe é uma grande perda de identidade do ensino médio que ocorre, entre outros, devido à retirada de disciplinas fundamentais para a formação crítica, social e política dos estudantes. A proposta altera ainda a carga anual mínima do ensino médio para 1.400 horas, sendo o currículo dividido em Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada que é formada por cinco itinerários formativos, em que o aluno “poderá” escolher mais de um itinerário caso haja vaga disponível na rede. O texto da reforma traz em seu Art. 36 que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 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, Art. 36).

Como pode ser observada, a Lei prioriza as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que serão obrigatórias, ao passo que disciplinas como História e Geografia, por exemplo, dependerão do itinerário formativo oferecido pelo estabelecimento de ensino. Além disso, as áreas de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Artes deixarão de serem disciplinas obrigatórias, tornando-se “estudos” e “práticas” que serão diluídos nas disciplinas obrigatórias (BRASIL, 2017).

Mediante essas determinações observadas no corpo da Lei, surge o seguinte questionamento: a reforma do ensino médio permitirá a formação humana integral dos alunos, ou tenderá a intensificar o dualismo escolar presente na educação brasileira?

Dessa forma, este artigo se propõe a analisar a reforma do ensino médio e os aspectos contraditórios da implantação dessa política nas escolas públicas frente ao desafio da formação humana integral a partir de pesquisa exploratória, documental e bibliográfica, refletindo sobre os pontos centrais da Reforma e suas contradições no tocante à formação humana integral.

OS (DES)CAMINHOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O ensino médio, última etapa da Educação Básica, tem como objetivo “[...] consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade” (BRASIL, 1996). Entretanto, passados mais de duas décadas da promulgação da LDB (Lei 9394/96), a função social dessa etapa da educação não condiz com os resultados obtidos.

Ao longo dos anos, observou-se que o ensino médio necessitava de alterações ou mesmo da implantação de um novo currículo pautado em uma nova metodologia de ensino, visando principalmente melhorar o rendimento dos alunos diante das necessidades básicas de ensino e universalização dessa etapa da educação. Segundo Frigotto (2009), para a efetiva universalização democrática da educação básica não basta a democratização do acesso, há necessidade de se qualificar as condições e objetivos de vida das famílias e das pessoas e aparelhar o sistema educacional com infraestrutura de laboratórios e professores qualificados, com salários dignos, trabalhando em uma única escola etc.

De acordo com o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Meta 3 (três) do Plano Nacional de Educação (PNE) preconiza a universalização do atendimento escolar à população de 15 a 17 anos, tendo estabelecido o ano de 2016 para seu alcance. Entretanto, apenas 91,3% da população de 15 a 17 anos frequentava a escola ou havia concluído a educação básica em 2017, ou seja, 900 mil adolescentes estavam fora da escola e não concluíram a educação básica (BRASIL, 2019). Ou seja, nenhuma meta do PNE foi cumprida integralmente, reduzindo o alcance da população à escola e inviabilizando o desenvolvimento da educação e as melhorias desejadas.

No discurso do Governo Federal, foi no intuito de resolver essas questões, entre outras, que envolvem o ensino médio que um conjunto de novas diretrizes para essa etapa da educação básica foi encaminhado ao Congresso (FAJARDO, 2017). Esse conjunto de medidas, encaminhado em 22 de setembro de 2016, no formato de Medida Provisória nº 746, se consolidou na Lei 13.415/17 de reforma do ensino médio (SERRÃO, 2016).

Com a nova Lei, algumas mudanças foram aprovadas LDB, no FUNDEB e na CLT; e, como forma de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, foram instituídas as escolas de tempo integral. Para Moura e Lima Filho (2017, p. 111), a Reforma é regida de intencionalidades “[...] cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda ‘mais mínimo’ no que se refere às garantias dos direitos sociais e ‘mais máximo’ para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo”.

Dessa forma, a reforma do ensino médio inaugura novos métodos curriculares e estabelece educação de forma integral sem o devido investimento na infraestrutura das escolas (FARJADO, 2017). O Plano Nacional de Educação (PNE), no entanto, indica que “[...] escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas, também, pela criação de condições objetivas para que tal extensão resulte, de fato, em melhor educação, com o que estamos plenamente de acordo” (FERRETTI, 2018, p. 28). Na visão do referido autor:

Tendo em vista a parcela da população a que se destina o Ensino Médio, na idade regular, cabe considerar que, na desigual sociedade brasileira, vários dos jovens que a constituem estarão, na época da realização do Ensino Médio, trabalhando no mercado formal ou, predominantemente, no informal, tendo em vista as necessidades pessoais e/ou familiares com que são confrontados, conforme explicitado anteriormente. Daí seu deslocamento, pelo menos em parte, para o ensino noturno ou o abandono escolar [...] (Id, Ibid.).

Dessa forma, apesar da escola de tempo integral ser um ponto positivo para a educação, apontada, inclusive, como uma das metas do PNE, cabe observar as condições de vida dos adolescentes, jovens e adultos e as condições infraestruturais, sociais e de trabalho das escolas públicas brasileiras.

Para Miranda e Rech (2018, p. 124), o projeto de reforma do ensino médio foi “[...] pautado como uma opção de melhoria de qualidade, no entanto, faz-se necessário a correspondente qualificação dos quadros docentes e a materialização das condições de trabalho capazes de articular ciência e cultura”. As autoras enfatizam ainda que “[...] outro fator importante e que reflete diretamente na qualidade é a qualificação e valorização do profissional da educação, a infraestrutura adequada para evolução do aprendizado são inerentes para melhoria” (Ibid. p.123).

Segundo a exposição de motivos enviada ao Presidente da República pelo então Ministro da Educação, em 2016, o novo modelo de ensino médio visava oferecer, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e

ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinhava as premissas da proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef (BRASIL, 2016).

No olhar do Governo, dentre os inúmeros motivos que levaram à Reforma está a busca por uma formação “ampla” do jovem, pensada a partir da flexibilização de um currículo mais atrativo para os alunos, com “liberdade” para a escolha do percurso formativo (de acordo com o projeto de vida de cada um) e a opção de escolher por uma formação técnica profissional. Esse discurso ideológico do governo, que divulga a flexibilização do currículo e o protagonismo dos estudantes pela possibilidade de escolher seu itinerário formativo, “[...] esconde a concepção mais regressiva da reforma evidenciada pelo aligeiramento do ensino médio, pela redução curricular e pela perda da concepção de ensino médio como etapa final da Educação Básica” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 124).

Para Ferretti (2018), o discurso apontado pelo Governo Federal como justificativa para a reforma pertence a um viés ideológico, político e econômico de interesses capitalistas dos quais a educação faz parte. Portanto, faz-se necessário considerar os interesses por trás dessa política de reforma, para além do que está explícito nos documentos oficiais.

Outra mudança muito preocupante destacada pela Lei 13.415 de 2017, e que reflete diretamente na qualidade da formação humana dos alunos, consiste na retirada da obrigatoriedade de algumas disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. Observa-se claramente a obrigatoriedade apenas do ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do ensino médio como parte da formação geral e do Currículo diversificado por itinerários formativos (FERRETTI, 2018).

Cabe ressaltar que a Lei não define a quantidade de itinerários formativos que deverão ser ofertados por cada ente federativo e “não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados” (FERRETTI, 2018, p. 29). Isso revela, entre outros, a intensificação da dualidade estrutural presente na sociedade de classes.

A Lei também permite a atuação de profissionais de “notório saber”, ou seja, não será necessária a formação em cursos de licenciatura para ser docente da Educação Básica. De acordo com seu artigo 6º é totalmente possível que profissionais com notório saber ministrem conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional exclusivamente no itinerário “formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). Isso pode ser apontado como um ponto de grande impacto dentro do ambiente escolar e para os profissionais educadores, uma vez que tende a diminuir consideravelmente a valorização dos professores das demais áreas de ensino. Segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 125):

A análise da Lei nº 13.415/2017 permite identificar direcionamento para a desvalorização, a desqualificação e o ataque à formação e profissionalidade dos docentes da EB de modo geral, e, em particular, do EM, sendo mais grave o tratamento dado aos professores do itinerário “formação técnica e profissional”. [...]. Assim, por um lado a reforma induz à desqualificação da

atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo.

A reforma também prevê a oferta de ensino técnico e profissional por instituições privadas de educação presencial ou à distância por meio de convênios, ou seja, as verbas públicas serão destinadas às instituições privadas que poderão definir (de acordo com necessidades mercadológicas) o que será ensinado aos alunos. Para Moura e Lima Filho (2017), essa é uma forma transferir recursos públicos do FUNDEB e outras fontes, para a iniciativa privada.

Dessa forma, a justificativa da Reforma é de que haverá melhorias no ensino médio por meio do estabelecimento de itinerários formativos diversificados e da escola de tempo integral. Entretanto, essa etapa da educação básica é levada a uma concepção contrária à da formação humana integral, intensificando, assim, o grande abismo que separa os jovens das diferentes classes sociais, marcados por diferenças culturais, étnicas, econômico-sociais, entre outras.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA

A formação humana integral pode ser entendida como uma formação completa e ampla, no sentido de formar o ser humano em seus aspectos físico, mental, tecnológico, cultural e político. É, na sua essência, a transformação do mundo e de si mesmo; é o agir consciente e livre do homem, dominando o processo de autoconstrução de si mesmo e do mundo (Marx, 2013). Todavia, é importante entender que a formação humana é um processo dinâmico, histórico e social, “[...] por isso mesmo não é possível definir, de uma vez para sempre, o que ela seja como se fosse um ideal a ser perseguido” (TONET, 2006, p. 12).

Dessa forma, projetar o ensino médio, profissionalizante ou não, que promova a formação integral, articulando todas as dimensões da vida social, é caminhar no sentido de romper com a histórica dualidade presente na educação básica, baseada em uma formação dedicada ao trabalho intelectual e outra voltada ao trabalho manual. Nesse sentido, a formação humana deve ser uma formação que integre educação e trabalho, no sentido da formação humana integral, *omnilateral* e politécnica de Marx, bem como a da escola unitária de Gramsci.

[...] na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos

universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado de métodos criativos na ciência e na vida devem começar nessa última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. [...] O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social (GRAMSCI, 1982, p. 37).

Nesse sentido, a formação do homem *omnilateral* é defendida por Marx e Engels (1986), que apontam para a necessidade da formação integral e científico-tecnológica a partir das contradições do modelo de produção capitalista, quando se pretende desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos. Nas palavras de Manacorda (2007):

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

Destarte, pensar a educação a partir da totalidade, nos termos em que são postos pelo autor, é pensar o trabalho como fundamento ontológico de toda práxis social e princípio educativo capaz de levar à autorrealização da humanidade por meio da elevação de suas capacidades produtivas, de bens materiais e espirituais (ANTUNES, 2009).

No entanto, no modo de produção capitalista presente na sociedade, tem predominado a fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual; a produção do conhecimento, por sua vez, também se fragmenta. Logo, é necessário superar a atual divisão do trabalho que “gera hipertrofia nos dois extremos da sociedade” (MANACORDA, 2007, p. 90).

De acordo com Saviani (2007), a educação, quando colocada ao lado dessa divisão do trabalho, causa a unilateralidade, a falta de articulação entre escola e sociedade e, conseqüentemente, o atrofamento da classe trabalhadora. Marx (2013) propõe uma educação que forme um tipo de homem *omnilateral* por meio da unidade entre trabalho e educação, que poderá formar o sujeito completo e elevar a classe operária para além das classes dominantes.

A formação humana integral, *omnilateral* e politécnica implica uma educação na qual os aspectos científicos, tecnológicos, culturais, políticos e sociais estejam articulados e integrados, ou seja, significa um “[...] desenvolvimento total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação” (MANACORDA, 2007, p. 87). Destarte, a formação do sujeito completo, pressupõe a capacidade de compreender os processos científicos e tecnológicos que permeiam o mundo do trabalho, e superar a histórica divisão social do trabalho entre a

ação de executar e a ação de dirigir. Nesse sentido, para Ciavatta (2005):

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Portanto, uma proposta de ensino médio que esteja estruturada a partir do referencial contra-hegemônico pode contribuir para a formação de seres humanos capazes de participar politicamente como sujeitos na esfera pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Na contramão dos conceitos de formação integral, acima apresentados, as mudanças propostas na reforma do ensino médio apresentam na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) um currículo restrito a um mínimo de disciplinas de aprendizagem que priorizam competências essenciais, e outras opcionais, em função de “necessidades específicas” da coletividade.

São reforçadas disciplinas como Matemática e Língua Portuguesa em detrimento das disciplinas que levam o aluno a pensar criticamente, como Sociologia, Filosofia e Artes, além de ser negada a formação e valorização dos professores, a condição social dos alunos e a estrutura física (inadequadas) das escolas públicas. Percebe-se claramente a existência de interesses político-sociais ideológicos, entre outros, observados por meio de vínculos do governo com setores da iniciativa privada, beneficiando interesses de determinados grupos em lugar de outros.

Na visão de Moura et al (2013), a proposta de formação requerida pela lógica da globalização econômica, na qual a educação é voltada simplesmente para produção de mão de obra qualificada é radicalmente oposta à concepção de ser humano completo capaz de atuar ativa e criticamente na sociedade.

O inciso IV do Art. 36 da LDB também foi alterado pela Lei 13.415/17, que apresenta quem poderá atuar no ensino médio como profissional da educação. De acordo com a nova redação, poderão atuar:

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 (BRASIL, 2017).

A valorização do profissional da educação escolar é um dos princípios do ensino presentes no Art. 3º da LDB (BRASIL, 1996). Apesar disso, com a nova redação do Art. 36 dessa mesma Lei, profissionais de “notório saber” poderão ministrar conteúdos de áreas afins, o que desqualifica a formação docente e compromete a qualificação dessa formação

“[...] principalmente em relação às questões características da formação pedagógica e metodológica, materializando a ausência de compreensão sobre o trabalho docente, e em última instância enfraquecendo as licenciaturas e suas especificidades” (ESQUINSANI, 2019, p. 176).

Nesse sentido, ao estabelecer que profissionais de notório saber exerçam a docência na Educação Básica, baseado apenas na experiência profissional específica (não docente), a Reforma reforça aspectos “[...] meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, reiterando a dualidade e a precariedade histórico-estrutural que caracterizam a educação dirigida aos trabalhadores no capitalismo como um processo de formação limitada” (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

O contexto no qual se deu a aprovação da reforma na conjuntura nacional foi marcado por interesses políticos como a agenda governamental neoliberalista que, entre outras finalidades, realizou a Reforma da Previdência (PEC 287) estabelecendo idade mínima para aposentadoria integral de 65 anos para homens e mulheres, combinado com 49 anos de contribuição. Também foi instituída a Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016 (que congela por 20 anos investimentos nas áreas sociais e atinge profundamente a educação) que reduziu direitos sociais adquiridos; além da adoção da Lei da Terceirização, que permite a realização de trabalho por meio do ensino privada (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 125).

A Reforma foi alvo de muitos debates e disputas focadas, principalmente, em como essa nova política de educação adotada impactará na vida de jovens, adultos e profissionais da educação, uma vez que deve ocorrer uma grande alteração nas disciplinas abordadas dentro da sala de aula, assim como nas práticas aplicadas pelos professores que passam a ser orientados para oferecer conhecimentos mínimos voltados à empregabilidade.

Com relação à proposta de escola em tempo integral, Ribeiro (2016) apresenta a seguinte preocupação em relação à realidade econômica dos estados brasileiros: não há investimento nas escolas públicas estaduais, que apresentam sérios problemas de infraestrutura, havendo, inclusive, em alguns estados, o atraso ou o parcelamento no pagamento do salário dos professores. Como é que os estados conseguirão manter, sem recursos, as escolas de tempo integral? Ainda que o Governo Federal esteja prevendo um programa de fomento, ele não será permanente.

Sander et al (2011) faz uma análise sobre o que é necessário para que o ensino médio, de tempo integral ou não, tenha um padrão mínimo de qualidade. De acordo com o autor:

Primeiramente, que a escola possua estrutura básica para ministrar as disciplinas, como salas de aulas, laboratórios equipados, biblioteca, além de uma estrutura complementar que poderíamos exemplificar com as quadras poliesportivas. Ressalto a necessidade de um corpo docente qualificado e que busque constante aprimoramento (políticas de incentivo seriam

relevantes neste caso). [...] A Conferência Nacional de Educação apontou todos os insumos básicos para a concepção de educação que articule ciência, trabalho e cultura, salários compatíveis ao corpo docente e demais trabalhadores [...] (SANDER; PACHECO; FRIGOTTO, 2011, p. 21).

Entretanto, ao observarmos as escolas públicas brasileiras, percebemos que a estrutura básica de uma escola necessária à qualidade da formação humana integral no ensino médio ainda é uma realidade distante da nossa, considerando a precarização de condições de infraestrutura das escolas e, ainda, a desvalorização dos profissionais da educação.

Por outro lado, a reforma parece desconsiderar essa realidade, assim como as diferentes condições sociais da juventude inseridas nesse nível de ensino, o que pode causar o aprofundamento da dualidade escolar, já que nessa dinâmica relacional é preciso que seja levada em conta a complexidade entre o pessoal e o social, só compreendidos no contexto de influências que surgem em cada experiência intersubjetiva (TUNES; TACCA e JUNIOR, 2005).

Dessa forma “[...] a falta de condições objetivas para o desenvolvimento – sem percalços – do Ensino Médio, faz com que a flexibilização curricular (outros pontos da reforma), soem anedoticamente diante do acentuado dualismo escolar” (ESQUINSANI, 2019, p. 174). Além disso, é necessário também superar a conjuntura da sociedade brasileira de grande pobreza e carência de investimentos nas políticas sociais (CIAVATTA, 2005).

Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao ensino noturno, a Reforma traz que “[...] os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Art. 1º. § 2º, BRASIL, 2017). Todavia, quando analisamos o perfil de alunos dessa modalidade de ensino, observamos que esses jovens e adultos têm realidades diferentes dos alunos das demais faixas etárias e a flexibilização disponibilizada pelos sistemas de ensino põe em risco a ampliação dessa educação, podendo, ainda, reduzir a oferta para essa modalidade devido às variáveis presentes nas escolas públicas brasileiras, como, por exemplo, a falta de estrutura física adequada e a escassez de recursos, materiais didáticos e professores, entre outras questões essenciais necessárias para um padrão mínimo de qualidade da educação.

Portanto, na reforma do ensino médio não se considera a realidade histórica das classes populares que se encontram em condições sociais desfavoráveis e que precisam encarar o mercado de trabalho precocemente. “Trata-se de uma lei interessante, mas que em sua exequibilidade contempla apenas ‘alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais’” (ESQUINSANI, 2019, p. 176).

Outro ponto da reforma é a flexibilização do currículo por meio dos itinerários formativos, que deverão ser oferecidos conforme a possibilidade dos sistemas de ensino,

possibilitando ao aluno, “de acordo com a disponibilidade de vaga na rede”, cursar mais de um itinerário formativo. Porém, a lei não deixa claro que deverão ser ofertadas todas as possibilidades de itinerários formativos na rede para que o aluno decida qual, ou quais itinerários deseja cursar.

Em contrapartida, é perceptível que a escola privada apresenta melhores condições para a oferta de todos os itinerários formativos, propiciando ao aluno uma formação humana completa, diferente da formação fragmentada que tende a ser ofertada na escola pública. Assim, a Reforma pode estar “[...] estimulando, na prática, a discrepância entre educação pública e privada. Tal estímulo, ainda que involuntário por parte das escolas, pode reforçar as desigualdades de oportunidades educacionais” (ESQUINSANI, 2019, p. 174).

No que diz respeito à “formação técnica e profissional” é perceptível o caráter de aligeiramento e operacionalidade dado a esse itinerário. Vejamos, por exemplo, os §§ 6º e 10º do artigo 4º:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. (BRASIL, 2017).

Evidenciamos aqui a ênfase na preparação precoce e fragmentada para o trabalho como algo predestinado aos jovens da classe trabalhadora. Ao analisar o referido artigo, Moura e Lima Filho (2017, p. 125) concluem que esse itinerário formativo (com a inclusão das vivências práticas, da terminalidade específica e certificados intermediários) indica “[...] a intenção de fazer mais prático, operacional e rápido o processo de trânsito para o mercado de trabalho dos sujeitos que cursarão o itinerário “formação técnica e profissional”.

Ao analisar a reforma do ensino médio, Motta e Frigotto (2017, 369) evidenciaram que:

[...] trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antônio Gramsci. (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Portanto, o novo ensino médio colabora para uma educação que atende aos

interesses mercadológicos, tendo em vista que a educação precoce, parcial, fragmentada é a chave para a formação de mão de obra capacitada essenciais para o enriquecimento do capital, “[...] uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade” (MOTTA; FRIGOTO, 2017, p. 357).

Nesse sentido, a formação técnica e profissional (um dos itinerários formativos propostos pela Reforma do Ensino Médio) é apresentada como alternativa, tornando-se uma direção predestinada às camadas populares, que, geralmente, necessitam ingressar prematuramente no mercado de trabalho.

Por consequência, a maioria dos jovens da classe trabalhadora não poderá escolher entre uma educação propedêutica e outra profissional, tendo em vista que as necessidades pessoais e/ou familiares marcadas pelas condições sociais já definiram que o que prevalece é a manutenção da subsistência, portanto, a especialização precoce para o mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da discussão apresentada, evidenciamos que a reforma do ensino médio foi pensada para as escolas públicas estaduais nos ditames da classe social dominante no Brasil, ao passo que não se levou em consideração a falta de políticas públicas para suprir necessidades primordiais no desenvolvimento de uma formação humana integral, como a estrutura física das escolas/colégios para o atendimento da demanda existente, formação e valorização dos profissionais da educação, questões financeiras das instituições de ensino, além da condição social dos adolescentes e jovens das escolas públicas brasileiras, condições essas que exigem desses jovens a inserção prematura no mercado de trabalho.

A flexibilização da educação e a divisão do currículo em itinerários formativos, além da retirada de disciplinas como Filosofia, Sociologia e Artes, consideradas essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, social e político, leva a uma fragmentação da educação e pode intensificar o dualismo escolar, ao passo que o mesmo currículo será operacionalizado de uma forma na escola pública e de outra na escola privada. Tal distinção evidencia também uma formação distinta, ou seja, haverá uma formação intelectual oferecida para as classes mais abastadas por meio da escola privada, e outra formação para o trabalho manual, oferecida pela escola pública às classes menos favorecidas.

Além disso, o modelo em vigor permite realizar parcerias com organizações privadas, o que se evidencia pela presença do empresariado na educação, atuando na determinação de conteúdos e métodos de ensino e fornecendo material didático, em apologia a uma educação que nega a atual divisão de classes e que vem sendo projetada de forma mercadológica e focada na formação de mão de obra voltada para esse mercado.

Diante desse cenário de intensificação da dualidade no ensino médio e da retirada de direitos da classe trabalhadora, tornou-se ainda mais urgente lutar pelo direito coletivo

à elevação da escolaridade e ao acesso à informação e à cultura, como forma de garantir o acesso de todos à educação de qualidade sem distinção de classe, no sentido de mudar o cenário atual e construir uma sociedade mais equânime.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

BRASIL. (1996). **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1998.

BRASIL. (2017). **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em 18 de novembro de 2019.

BRASIL. (2016). **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de Setembro de 2016. Publicação Original. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em 05 de Dez. de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2. ed. – Brasília, DF : Inep, 2019. 474 p.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; ESQUINSANI, Valdocir Antônio. **A reforma do ensino médio como mecanismo de intensificação do dualismo escolar**. Revista espaço do currículo (online), João Pessoa, v. 12, nº 1, p. 171-180, Jan./Abr. 2019.

FAJARDO, Vanessa. **Entenda a reforma do ensino médio**. G1. Rio de Janeiro, 15 mar. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 04 jan. 2020.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos Avançados 32 (93), 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I, trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MIRANDA, Maria dos anjos de; RECH, Marta Elizete Buchelt. **Reforma do ensino médio uma perspectiva de educação integral**. Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. Volumen 4, Número 3, Julio de 2018, ISSN: 2387-0907, Dep. Legal: J-67-2015 <http://riai.jimdo.com>

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

MOURA, Dante Henrique; MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; PACHECO Dirce Djanira; RIBEIRO, Zan Jorge Alberto Rosa. **Rumo ao Ensino Médio de Qualidade Social**: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o direito à educação e a formação humana integral. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

RIBEIRO, Monica. **Propostas a Reforma do Ensino Médio elaboradas pelo Observatório do Ensino Médio**. 2016.

SANDER, Benno; PACHECO, Eliezer; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Ensino médio e educação profissional: a ruptura com o dualismo estrutural**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

SERRÃO, Patrícia. **Entenda o que diz a proposta de Reforma do Ensino Médio**. EBC. Brasil.[S.I.], 19 out. 2016. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em: 04 jan. 2020.

TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. In: **Revista ideiação**, Cascavel, V. 8 n 9, 2006.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

A

Adolescência 61, 62, 66, 68

Aprendizagem 6, 7, 9, 19, 24, 51, 67, 71, 74, 75, 84, 87, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 112, 113, 114, 116, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 136, 137, 138, 142, 144, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 175, 178

Atividades 10, 14, 15, 16, 19, 52, 53, 59, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 92, 93, 100, 101, 110, 119, 120, 121, 122, 127, 130, 134, 135, 136, 137, 144, 150, 154, 155, 158, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 169, 170

Aula 6, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 42, 53, 54, 55, 58, 59, 73, 75, 85, 92, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 107, 112, 113, 115, 129, 135, 146, 150, 151, 152, 153, 157, 167, 169

Avaliação 9, 158, 163, 165

C

Ciência 45, 77, 80, 83, 86, 100, 123, 127, 128, 146, 155, 162, 165, 168

Currículo 12, 72, 77, 78, 79, 81, 84, 86, 88, 89, 96, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 120, 164

D

Dança 91, 94, 95, 97

Deficiência 41, 154

Desafios 12, 37, 38, 41, 61, 62, 69, 77, 78, 107, 108, 116, 118, 139, 141, 143, 163, 165, 166, 167, 169, 174, 175

Desenvolvimento 4, 6, 7, 9, 10, 11, 21, 37, 42, 44, 45, 61, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 83, 86, 87, 88, 100, 101, 103, 107, 108, 114, 116, 118, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 134, 136, 137, 141, 150, 151, 153, 155, 161, 168, 169, 178

Distância 82, 124, 128, 156, 168

Docente 9, 29, 30, 32, 33, 35, 56, 70, 73, 81, 82, 84, 85, 86, 99, 100, 102, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 116, 123, 134, 136, 140, 142, 143, 144, 145, 150, 153, 154, 156, 173

E

Educação 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 18, 20, 21, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 133, 134,

138, 139, 140, 141, 142, 144, 146, 148, 149, 151, 154, 155, 156, 157, 159, 164, 165, 166, 168, 173, 174, 175, 178

Educacional 1, 9, 11, 36, 37, 42, 46, 47, 63, 68, 79, 102, 103, 107, 108, 109, 121, 128, 135, 154, 156

Ensino 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 19, 20, 21, 24, 26, 38, 39, 40, 41, 45, 47, 51, 56, 57, 60, 63, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 135, 138, 139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 178

Ensino médio 20, 21, 26, 47, 57, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 128, 139, 143, 162, 164, 165, 167, 168, 169, 175

Escola 5, 6, 7, 11, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 76, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 108, 109, 110, 114, 115, 116, 120, 126, 128, 139, 146, 147, 148, 154, 165, 173, 175

Escrita 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 58, 149

Estudantes 20, 25, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 53, 54, 63, 66, 73, 74, 78, 81, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 99, 102, 125, 127, 128, 131, 146, 153, 154, 155, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175

F

Formação 1, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 18, 20, 21, 25, 26, 38, 41, 42, 50, 63, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 97, 106, 107, 108, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 120, 121, 123, 125, 128, 129, 132, 133, 136, 138, 139, 140, 145, 146, 150, 153, 154, 156, 162, 163, 164, 168

G

Geografia 21, 40, 79, 140, 142, 145, 146, 147, 148, 178

H

Humana 44, 77, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 90, 100, 101, 108, 115, 119, 124, 128, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

I

Instituições 7, 8, 46, 51, 82, 88, 105, 107, 110, 111, 128, 135, 144, 146, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 167, 168, 173, 174

Internet 13, 14, 18, 24, 30, 39, 68, 141, 145, 147, 169, 173

L

Laboratório 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

M

Memes 13, 14, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26

Metodologia 1, 12, 38, 43, 44, 73, 74, 77, 79, 98, 103, 112, 114, 118, 119, 120, 125, 126, 128, 129, 142, 145, 153, 157, 160, 167, 168, 169

N

Necessidade 3, 7, 36, 41, 45, 54, 56, 57, 61, 66, 67, 72, 79, 83, 85, 98, 99, 108, 115, 124, 127, 133, 140, 142, 146, 156, 165, 169, 173, 174

P

Pedagógica 3, 4, 8, 46, 85, 92, 107, 108, 109, 110, 116, 156

Período 5, 6, 9, 15, 38, 39, 57, 73, 142, 144, 151, 163, 167, 175

Política 68

Práticas pedagógicas 107, 116, 126, 136, 138, 150, 151, 178

Problemas 3, 33, 34, 44, 56, 58, 59, 66, 74, 85, 125, 126, 127, 128, 136, 138, 140, 153, 156

Professores 1, 3, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 21, 24, 25, 38, 40, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 76, 79, 81, 84, 85, 86, 90, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 123, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 154, 156, 161, 164, 167, 168, 169, 175

R

Recursos 3, 8, 29, 30, 32, 82, 85, 86, 102, 125, 129, 130, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 162, 167, 170, 173, 174, 178

Resolução 46, 47, 48, 54, 125, 126, 127, 136, 138, 144, 156, 164

S

Sala 6, 13, 14, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 53, 54, 55, 59, 85, 96, 101, 102, 112, 115, 135, 146, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 167

Sociedade 4, 6, 11, 16, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 63, 69, 71, 75, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 89, 92, 95, 96, 97, 100, 106, 108, 116, 119, 121, 122, 125, 126, 128, 134, 139, 142, 146, 149, 154, 159

T

Tecnologias 2, 15, 78, 124, 125, 126, 127, 129, 134, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 156, 157, 167, 168, 174

U

Universidade 1, 6, 12, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 61, 63, 83, 91, 92, 97, 105, 117, 123, 133, 138, 140, 149, 151, 153, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 178

V

Violência 21, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 87

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 7

A EDUCAÇÃO ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL:

Perspectivas de evolução e tendências

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Atena
Editora
Ano 2023

Vol 7