



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6356 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 02 - Ensino Médio

(IM)POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NA ATUAL AGENDA REFORMISTA BRASILEIRA.

Rafael de Brito Vianna - UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

(IM)POSSIBILIDADES E CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NA ATUAL AGENDA REFORMISTA BRASILEIRA.

O presente trabalho é um recorte teórico vinculado a um projeto de pesquisa que busca compreender as narrativas experiências da Educação (de Tempo) Integral para o Ensino Médio na América Latina. Metodologicamente, o texto tem por característica ser uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que tem por objetivo refletir e problematizar as (im) possibilidades e as contradições da oferta de Educação Integral na escola pública brasileira a partir da agenda reformista inaugurada no ano de 2016 com políticas e programas voltados para o Ensino Médio. Uma das contradições mais latentes dessa discussão são as possibilidades da oferta de uma Educação Integral a partir da emancipação em um contexto de profundas reformas que ao resgatarem um “empoeirado discurso” (SILVA, 2018) para a educação básica brasileira. Principalmente no que diz respeito às dirigidas para o Ensino Médio que coloca em xeque as concepções dos agentes protagonistas (nacionais e internacionais) das atuais políticas e projetos sobre o que se compreende por Educação Integral em um contexto de neoliberalização e de privatização do público que, amparado pelas orientações dos Organismos Internacionais – como por exemplo o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – que desde a década de 1990 vem estabelecendo um novo paradigma educativo de “Educação Para Todos” sob o imperativo da eficiência, equidade e qualidade que estabelece uma relação sinonímia à escola de tempo integral. Neste sentido, pode-se apontar a mudança dos significados do que se compreende por Educação Integral, conceito que presente nas atuais políticas para o Ensino Médio no Brasil é adaptada às premissas da racionalidade neoliberal e que, demonstra uma contradição com a concepção de educação sob a perspectiva da emancipação humana, elemento que se torna importante ser

discutido no âmbito das políticas educacionais atualmente.

Apesar de ser um conceito polissêmico na tradição pedagógica, dentro da concepção crítica e emancipatória, a Educação Integral não se limita à oferta de maior tempo de escolaridade, mas tem a ver com a formação do próprio humano em seu sentido ontológico que não fica circunscrita à escolaridade formal, mas vista como um processo contínuo por toda a vida de conhecimento e relação com a sociedade e as suas contradições. Onde, o processo educacional não é meramente um processo de transmissão de conhecimento, ao considerar que a liberdade e emancipação seriam construídas através de uma *práxis social*, “cuja conquista se dá pelo acesso aos saberes humanos como caminho para a construção de uma sociedade fundada na conquista da liberdade e na justiça” (VASCONCELOS, 2012, p. 126). A Educação Integral, entre seus variados teóricos defende a ação libertadora da educação aos enfatizar o desenvolvimento das potencialidades do ser humano nas suas variadas dimensões e sua inserção política, crítica e autônoma na sociedade para a superação das desigualdades da sociedade do capital. Na visão Bakunin (1979), citado por Vasconcelos (2012, p. 50), defendeu no século XIX que,

A educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY; PITTON; KIM; MONJE., 2011, p. 57).

A concepção de Educação Integral proposta pela pedagogia crítica se baseia no pressuposto da impossibilidade de desenvolver o ser humano sem levar em consideração as várias dimensões do trabalho através do seu sentido ontológico, baseando-se no respeito por essa atividade. Assim, diferente da tradição liberal que defendia escolas para o trabalho com a finalidade apenas de instrumentalização e disciplinamento da força de trabalho na reprodução e manutenção da dualidade e da hierarquia social, era necessária a defesa de uma educação pelo trabalho, entendendo-o como princípio educativo. Este posicionamento se torna mais evidente com a emergência de pensadores socialistas que buscavam retornar à completude do sentido de vida humana, defendendo a educação como um instrumento emancipatório e de mudança no seio da sociedade capitalista. É com Marx e Engels que o termo omnilateralidade é visto como central para uma educação emancipatória. Para Bittar e Ferreira Jr.:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumos e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo dos bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (2011, p. 644).

Dessa maneira, pensa-se “a integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar o estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais” (RODRIGUES, 2008, p. 114). Essa relação mais explícita entre a integração, partindo do trabalho como principal elo na construção de uma integralidade humana e na superação da dualidade estrutural da escola moderna.

Contudo, parte-se da hipótese de que após o processo de *impeachment* que provocou o afastamento da Presidenta Dilma Roussef no ano de 2016, teve como um de seus efeitos colaterais o retorno de antigos grupos políticos que ao longo da década de noventa articularam uma grande reforma no Estado brasileiro sob as premissas de modernização que acabam, dentro de uma “reforma empresarial” (FREITAS, 2018) estabelecendo um novo paradigma educacional, ressignificando as práticas e os sentidos dados à integralidade dentro de uma racionalidade gerencialista, do qual é uma característica “Neoliberalismo Escolar” (LAVAL,

2019). Para Freitas (2018), a recondução desses grupos políticos ao poder em 2016 “representa um momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira” (p.10), ao resgatar um velho discurso economicista inauguraram ou, reinauguraram, uma ampla agenda reformista. Agenda que tem por característica uma forte reorientação com maior aderência aos interesses do capital internacional, promovidos pelos organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) que desde o final dos anos oitenta atuam implementar uma agenda neoliberal através de indução de políticas públicas que visam não apenas a organização dos Estados-Nação. Assim, educação é considerada uma peça-chave para a reprodução de uma agenda econômica de readequação das políticas educacionais às necessidades do mercado internacional onde seus membros assumem o compromisso de realizarem reformas estruturais afim de estabilidade e desenvolvimento econômico como premissa que os autoriza o acesso, principalmente de países periféricos, aos empréstimos e financiamentos de novas políticas nos setores considerados estratégicos pelos Organismo Internacionais

Este cenário, não apenas internacional, mas nacional, ampliou a chamada reforma empresarial na educação que criou novos sentidos, significados e valores dentro do paradigma neoliberal, naturalizando as desigualdades do sistema, numa espécie de “moldura do senso comum” (ROBERTSON; DALE, 2011) em várias dimensões de nossas vidas. O neoliberalismo, especialmente no campo educacional, para se estabelecer enquanto ideologia hegemônica foi criando uma série de mecanismo, tecnologias e artefatos de regulação e controle social, “nesse plano, as organizações internacionais além da força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica” (LAVAL, 2019, p. 19). Nesse sentido,

A educação posiciona-se em termos de sua relação com a economia e as políticas mais amplas de estado [em que] uma racionalidade instrumental subjaz ao discurso da política educacional manifestada na retórica difusa e nos valores de mercado na representação dos participantes e das práticas educacionais (MCCARTHY; PITTON; KIM; MONJE., 2011, p. 57).

Entender a política educacional hegemônica em construção a partir do golpe para a educação secundária brasileira, deve ser compreendido dentro de uma *totalidade* composta por variados agentes, interesses, e mecanismos implícitos ou explícitos e processualidades da atual agenda reformista do governo federal para as redes públicas de educação. Ao levar consideração um quadro de mudanças legais que ocorrem ao mesmo tempo em que (re)aparecem movimentos e discursos amparados em uma ideologia de mercado, vale pensar: o que, afinal, haveria por trás desse quadro de transformações não raras vezes confuso, difícil de compreender? Se as pesquisas ainda têm buscado compreender esse quadro, é certo que todos esses agentes têm se organizado para disputar um projeto de sociedade que se reflete também no choque entre diferentes concepções de educação. Assim, torna-se lícito afirmar que, ao colocarem em xeque os destinos e as finalidades da educação pública brasileira, sobretudo a partir de 2016, teve início no país uma reforma aliada ao recrudescimento do discurso conservador no Brasil, sob o patrocínio da mídia, alastrado pelas redes sociais digitais, foi acompanhado de uma mudança de rota radical em relação aos projetos de sociedade e de educação pública.

Os principais textos políticos e legislativos que a constituem no contexto dessa pesquisa (Novo Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular, Tempo Integral para o Ensino Médio e Educação na prática) fazem parte de uma política de Educação Integral que avança no país e que é codificado, defendido e apresentado em uma conjuntura de avanço do neoliberalismo escolar (LAVAL, 2019) que, em consequência, se opõe à perspectiva crítica de integralidade e à educação para a emancipação humana que também reforça uma relação sinonímia entre o conceito de Educação Integral com a ampliação da jornada escolar, que a vê

como uma das condições para o alcance das necessidades básicas de aprendizagem, mas que, não levam em conta, na maioria das vezes, os tempos do processo de escolarização (JACOMELLI; BARÃO; GONÇALVES, 2018). Com um esforço da construção de uma aura positiva envolta da expansão da jornada, porém, que não se debruça sobre as questões relativas à Educação Integral em si e as questões que a circundam muitas vezes. Para os autores, “o utilitarismo e visão fragmentada de homem- pretendendo, grosso modo, inserção produtiva dos sujeitos – é o que tem caracterizado como substrato formativo” (2018, p. 39) que evidencia uma contrariedade do que se entende por integralidade historicamente defendida a partir da emancipação humana.

Contudo, em um contexto de internacionalização da agenda educacional e de adaptação das políticas nacionais às orientações impostas e também financiadas pelos Organismos Internacionais, dentro do paradigma educacional neoliberal, as atuais políticas voltadas pra o Ensino Médio em seu conjunto acabam evidenciando em sua gramática como é o exemplo do retorno da noção de competências enquanto orientadora do currículo, a flexibilização do Ensino Médio através de itinerários formativos (SILVEIRA; RAMOS, VIANNA, 2018) acabam por reforçar a dualidade estrutural muito característica da educação secundária ao estabelecer relações de adequações e dependências com o mercado globalizada no esforço de criação de um vasto repertório conceitual sob o pressuposto de universalização e da oferta de qualidade em um novo paradigma educacional, já que, “a forma como é concebida [educação integral] e implementada, varia de acordo com os grupos políticos que a pensam” (JACOMELI; BARÃO; GONÇALVES, 2018, p. 42). Para esses autores,

a educação integral se torna “chave” argumentativa de variadas acepções políticas, ganhando contornos determinados, sobretudo quando vinculados a denominada “qualidade educacional”, seja na política governamental ou em projetos empresariais (p. 842).

Qualidade educacional que veio a se tornar um vetor central das reformas empresariais em inúmeros países nas últimas décadas, através de uma otimização dos recursos financeiros para a formação de estudantes aptos para sua rápida inserção no mercado de trabalho, alterando o próprio sentido da escola muda,

Ela não é mais um lugar de assimilação e convívio com grandes narrativas onde se moldam caracteres estáveis para situações sociais bem definidas, mas um local de formação de caracteres adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento (LAVAL, 2019, p. 48).

A ampliação dos debates sobre o tempo integral nos sistemas públicos de educação e sua presença dentro da agenda reformista da atualidade traz o desafio de pensar alternativas que rompam com variados dogmas educacionais produzidos/reproduzidos e solidificados no paradigma pedagógico moderno. As mudanças propostas para uma escola de ampliação da jornada vão além das dimensões físicas e estruturais para sua oferta. O financiamento promove não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a construção de outros significados e lógicas que rompem (ou deveriam romper) com a visão tradicional de educação escolar. Na visão de Moll,

Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (2012, p. 133).

Para compreendermos a Escola de Tempo Integral precisamos entender como se dão modos de organização dos tempos escolares e dos próprios estudantes em uma escola que tradicionalmente é organizada de forma linear e progressiva, com o ímpeto, desde sua concepção moderna, de homogeneizar os ritmos de aprendizagem dos estudantes (PARENTE, 2010). O grande desafio – além de superar essa cultura escolar tão desvinculada às

necessidades dos jovens; de práticas docentes ainda calcadas em modelos que não correspondem com as realidades contemporâneas – leva a problematizar qual a validade significativa, em termos de um aumento qualitativo das políticas que visam ampliar a permanência desses jovens na escola. “Nessas circunstâncias, a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal” (MOLL, 2009, p. 36).

Torna-se, portanto, necessária uma reafirmação ou até mesmo um resgate dos princípios orientadores da Educação Integral enquanto uma condição da emancipação humana na busca pela superação das desigualdades que visa valores como a democracia, solidariedade e justiça social como alternativa ao projeto educacional hegemônico da sociedade neoliberal que a partir de um princípio de unilateralidade, condiciona a educação enquanto um valor utilitário e fragmentado onde sua finalidade principal é a adaptação às exigências da agenda econômica nacional e internacional.

Palavras-chave: Educação Integral. Ensino Médio. Políticas Educacionais.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, M; FERREIRA JR, A. Educação na Rússia de Lênin. **Revista HISTEDBR** [Online]. Campinas, v.11, n. 41e, 2011, p. 377-396.
- FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018
- JACOMELI, M. R. M; BARÃO, G.O.D; GONÇALVES, L.S. A política de educação integral no Brasil e suas relações com as diretrizes da Conferência de Jomtien. **Revista Êxitus.** Santarém: Pará, v. 8, n. 3, p. 32-57, 2018.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo Boitempo, 2019.
- MCCARTHY, C.; PITTON, V.; KIM, S.; MONJE, D. Movimentação e estase na reorientação neoliberal da Escolarização *In:* APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed: 2011.
- MOLL, Jaqueline. **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília: Mec, Secad, 2009.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. *In:* MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- PARENTE, C. M. D. A construção dos tempos escolares. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, 2010.
- ROBERTSON, S. L.; DALE, R. O Banco Mundial, o FMI e as possibilidades da Educação Crítica. *In:* APPLE, Michel W. **Educação Crítica: análise internacional.** Porto Alegre: Artmed: 2011.
- RODRIGUES, J. Educação Politécnica. *In:* PEREIRA, I; LIMA, J. **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- SILVA, M.R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.34, 2018.
- SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos

sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

VASCONCELOS, R.D. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.