



4894 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
GT09 - Trabalho e Educação

Estreitamento na expansão: limites do ensino médio integral em Goiás  
Alcio Crisostomo Magalhaes - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
Terita Michele da Silva Ferreira - UFG - Universidade Federal de Goiás

### Estreitamento na expansão: limites do ensino médio integral em Goiás

**Resumo:** As contrarreformas isoladas que desde os anos 1990 vinham ocorrendo em diferentes regiões do Brasil, especialmente no Sudeste e Nordeste, em 2017 ganham status de política de Estado. O golpe jurídico/midiático que destituiu a Presidente da República produziu como imediato a reforma da Lei de Diretrizes da Educação Nacional 9394/96. Com base em uma combinação de pesquisa quantitativa e qualitativa que utilizou como técnicas de coleta questionários, entrevistas semiestruturadas e investigação participante, esse artigo apresenta a categoria diversificação para manutenção como síntese do objeto Ensino Médio em tempo integral e fragmentado em itinerários formativos, a grande novidade da nova LDB (13.415/2018). Por meio da experiência dos Centros de Ensino em Período Integral do Estado de Goiás discute-se o mais desenvolvido do processo de estreitamento na expansão da educação básica no País.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. CEPI. Lei 13.415

**Abstract:** The isolated counter-reforms that have been taking place in different regions of Brazil since the 1990s, especially in the Southeast and Northeast, in 2017 gain state policy status. The legal / mediatic coup that deposed the President of the Republic produced as an immediate reform of the Law of National Education Directives 9394/96. Based on a combination of quantitative and qualitative research that used as questionnaire collection techniques, semi-structured interviews and participant research, this article presents the diversification category for maintenance as a synthesis of the object High School in full time and fragmented in formative itineraries, the great novelty of the new LDB (13.415 / 2018). Through the experience of the Integral Education Centers of the State of Goiás, we discuss the most developed process of narrowing the expansion of basic education in the country.

**Keywords:** Secondary Education. CEPI. Law 13.415

### Introdução

A última década dos 1900 representa uma novidade na articulação político, social e econômico. Os organismos internacionais bilaterais (BIRD, FMI, Banco Mundial etc.) asseguradores do grande capital financeiro, assumiram o papel de reguladores dessa complexa relação.

Nesse circuito de reestruturação produtiva marcado pela globalização e financeirização da economia e redução do Estado social a escolarização básica ganhou o *status* de promotora da equidade.

Com a preocupação de eliminar a pobreza absoluta, ou seja, reduzir suas taxas de forma significativa, buscando uma maior harmonia social, o Banco [Mundial] começou a investir, a partir de 1974, em Educação Básica, priorizando o ensino das quatro primeiras séries. (OLIVEIRA, 2000, p. 110)

O novo critério de verificação do nível de desenvolvimento dos países, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passou a incluir a educação formal como uma de suas variáveis. Os grandes fóruns mundiais organizados a partir desse espectro tornaram-se partidos desse princípio.

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. (UNESCO, 1990, [s.p.])

O Relatório Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado por encomenda da UNESCO e que expressa uma concepção de educação baseada no acolhimento, na inclusão de todos, na acomodação da diversidade cultural é um dos marcos desse novo consenso.

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros. Sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. [...] Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre adultos. (DELORS, 1998, p. 96)

Em função da força dos movimentos sociais e, especialmente dessa nova regulação mundial a educação básica em praticamente todo o mundo ocidental apresentam índices altamente positivos. Segundo a UNESCO (2015) entre 1999 e 2012 o número de crianças matriculadas na educação primária aumentou em quase dois terços, a taxa bruta de matrículas no ensino secundário passou de 71% a 85%, a taxa de analfabetismo caiu de 18% para 14% e o número de alunos por professores caiu em 83%.

No Brasil a Educação Infantil cresceu em 16,4% entre 2000 e 2010. Segundo dados do IBGE (2015), a escolarização de crianças de 0 a 5 anos passou de 27,1% para 43,5%. O Ensino Fundamental passou de oito para nove anos e foi quase universalizado. Em 2014, 97,6% da população de sete a catorze anos estava matriculada nesse segmento.

Em 1999, a taxa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) chegava a 86,7%. Em 2012, passou para 91,3%. Conforme o Relatório *Educação Para Todos* (BRASIL, 2014), o analfabetismo funcional caiu 9,03% percentuais. Em 2004, 33,6% da população ocupada tinha pelo menos esse o Ensino Médio, em 2009, esse número subiu para a 43,1%.

Essa curva ascendente dos índices de escolarização básica trouxe um novo desafio para os sistemas de ensino. Desenvolver aquilo que os agentes multilaterais mundiais da regulação da relação capital e trabalho definiram como novos padrões de qualidade.

Esse vem sendo um dos deveres de casa do Brasil desde o final dos anos 1990. Uma série de reformas vem mobilizando municípios, estados e a própria União. Desde a publicação dos polêmicos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Leis do Ensino Médio Decreto n. 2.208/97 e Portaria MEC n.646/97 em 1997, passando pelo Decreto N. 6.094 de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), até a Lei 13.415, a contrarreforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, o País tem feito um esforço de alinhar-se à nova regulação internacional.

O debate em torno da ressignificação do Ensino Médio, muito comum na primeira década e meia dos anos 2000 é também uma consequência desse movimento de reforma da educação básica a partir dos pressupostos da nova regulação mundial.

A argumento da necessidade de ampliação das jornadas tem sido a principal cortina de fumaça para as reformas que desde os anos 1990 vinham

sendo implementadas isoladamente no Nordeste e Sudeste e para a contrarreforma de Estado implementada após o golpe jurídico/midiático de 2016.

Uma análise da articulação entre o *Pacto pela Educação em Goiás*, os Centros de Ensino em Tempo Integral – CEPs e a Lei 13.415/2018 permite uma melhor compreensão dessa categoria síntese da escolarização limitada pelo circuito da regulação e que ao final da segunda década do século XXI faz-se expansão por estreitamento.

A radicalização da social democracia psdebista em Goiás, especialmente no que diz respeito à questão educacional, ocorre em 2011. O principal marco é a ruptura com a Reforma *Reorientação Curricular* e a imposição da contrarreforma Pacto pela Educação em Goiás.

Tendo como princípio educativo o fetiche dos testes, a redução da avaliação a instrumental de obtenção de índices, a exposição pública de comunidades escolares, a premiação e a punição de professores e alunos, a quebra da perspectiva de carreira docente e, especialmente, o controle do controle, a Contrarreforma goiana vem revelando o caráter reacionário do movimento. MAGALHÃES E CRUZ, 2018, p. 13)

Na particularidade do Ensino Médio esse movimento torna-se agudo entre 2013 e 2016, não por coincidência o circuito que se inicia com os movimentos sociais Jornadas de junho e que se fecha com o golpe jurídico/midiático que destituiu a Presidente Dilma Rouseff.

Em 2013 Goiás, via Lei 17.920/12, adere ao Programa *Novo Futuro do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação (ICE)*.

O Novo Futuro aprimora a intervenção das ferramentas privadas na gestão pública (...). Trata-se da ênfase que se dá aos modelos gerenciais capazes de medir o trabalho através de indicadores que seguem os critérios padronizados de desempenho. Tudo vira estatística, indicativo. (FERREIRA, 2017, p. 88).

Por meio da chamada Tecnologia da Gestão Educacional (TGE) centrada em rotinas, planos de ação, metas, planilhas de acompanhamento estatístico e pedagógico, avaliação e avaliação da avaliação para o desenvolvimento de uma “Consciência de gestão entre os professores” (Gerente do Programa, 2017), o Estado goiano define a diferenciação por conservação como estratégia de estreitamento na expansão do ensino Médio.

### **Diferenciação por conservação: a aula como instrumento de controle**

A justaposição entre um Núcleo Comum Curricular (Linguagens, Exatas e Humanas) e um chamado Núcleo Diversificado (Protagonismo Juvenil, Eletivas, Projeto de Vida, Estudo Orientado, Práticas de Laboratório, Avaliação Semanal e Pós Médio) centrado no reagrupamento das turmas e no desenvolvimento de atividades vem revelando os dois sentidos da ampliação da oferta de Ensino Médio em Goiás.

O primeiro deles expresso nas rotinas e prescrições. Além da ditadura do relógio, todos os Centros de Ensino em Período Integral do Estado (CEPIs) reproduzem literalmente um Manual de Operações. Tudo é preconcebido, desde o início das atividades do dia, com horário padrão de acesso aos prédios sete e meia da manhã (acolhida com música), passando pela obrigatoriedade das chamadas salas temáticas (os estudantes deslocam-se de uma sala a outra ao invés dos professores), pela organização e utilização dos laboratórios e bibliotecas até a composição de ambientes como estacionamentos, fachada, jardins, refeitório, etc.

O segundo, talvez o que menos salte aos olhos é também o mais violento. A expansão do tempo e a inclusão de novos momentos não rompe com os elementos centrais da escola tradicional, isto é, das atividades (rituais), do conhecimento cindido entre teoria e prática, da divisão entre trabalho material e imaterial, da disciplinaridade e do disciplinamento.

Durante a maior parte do tempo o corpo discente continua reunido segundo a velha racionalidade das turmas e o conhecimento fragmentado nos blocos componentes curriculares. Apesar de a matriz ser pensada em áreas, o que predomina é a organização de um horário rígido que isola professores, estudantes e conteúdos em intervalos regulares. A camisa de força aula continua a referência para a composição da carga horária docente. O que predomina de fato é a racionalidade desse tempo/espço. Alguém que sabe, muitos que necessitam saber e um método perfeito para, em religiosamente 50 minutos, nem mais, nem menos, se proceder a transmissão/assimilação.

É ela em sua forma/conteúdo que articula todo o processo dos CEPs. A aula, como um manual perfeito por seu poder de inculcação quase místico, dá sentido ao tempo integral em Goiás. Os centros de Ensino Integral do Estado, apesar do discurso inter ou transdisciplinar, contando os momentos Núcleo Comum e Núcleo Diversificados e excluindo alguns poucos momentos isolados tipo dia “D” (culminâncias de eletivas, datas festivas ou jogos interclasse), organizam-se predominantemente em aulas. São nove diariamente, quarenta e cinco ao longo de toda a semana, mais de mil e quinhentas por anos. “Então a gente tem mais oito disciplinas da base diversificada que são todas lincadas com a base comum, então durante o dia os meninos têm nove aulas por dia. E é aula, aula mesmo” (PROFESSORA 1, 2018)

A proposta *Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira (s.d)*, apropriada acriticamente pelos CEPs tem como principal característica a redução de todas as ações à racionalidade da aula em sua versão liberal burguesa. Desde o início da jornada, as 7:30h da manhã até o encerramento às 17:00h tudo é organizado a partir dessa matriz.

Um quadro de horários muito rígido direciona cada um a suas respectivas tarefas diárias. Nem mesmo a grande possibilidade de se construir um trabalho pedagógico diferenciado, fora dos limites das rotinas pré-determinadas, o chamado Núcleo Diversificado foge à racionalidade da organização aula. No limite até mesmo esses momentos tornam-se tempos/espços estanques de realização de atividades cronometradas e reguladas. Isso se percebe, por exemplo, nas atividades do Protagonismo Juvenil ou mesmo das Eletivas.

O Protagonismo, essência do Programa, conforme os agentes da gestão, tem se convertido em espaço de alguns estudantes ensinarem aos demais suas habilidades e as Eletivas, no geral são organizadas em forma de oficinas com foco nas chamadas habilidades e competências. Em ambos os casos, ocorrem por meio de processos verticalizados e pela pragmática distribuição verticalizada dos saberes inventados pela tradição moderno/ocidental (cultura). Ainda que exista uma tentativa de interlocução com as disciplinas do Núcleo Comum, o esforço não consegue ir além de um diálogo a partir de um pressuposto de transversalidade.

As temáticas são definidas no início do semestre letivo e ao longo de todo o período são ensinadas. Não se tratam de momentos abertos para serem ocupados interdisciplinarmente por meio de um imbricado trabalho pedagógico.

As práticas de laboratório são limitadas às componentes química, física e biologia e reproduzem o mito do experimentalismo, da produção de efeitos visuais ou de sensações da ciência espetacularizada. Enquadradas na rigidez dos horários fixos e das rotinas predeterminadas, tornam-se uma outra forma da fórmula aula, ainda que expressas pelos professores como momentos de prática.

Em muitos casos, sequer esse tipo de procedimento é possível. Isso porque, uma das dificuldades dos CEPs, conforme fala dos entrevistados, é a carência de estrutura física. Com exceção dos Colégios que já possuíam laboratórios desde sua fundação, o que se tem chamado de laboratório nos Centros de Ensino em Tempo Integral de Goiás são salas de aula normais com discretíssimas adaptações.

Um indício de que a limitação da rotina aula continua sendo a centralidade da organização do trabalho pedagógico do Programa é a falta de momentos constantes e regulares de interlocução entre todas as componentes curriculares. Apesar de a expansão da jornada possibilitar a ampliação do tempo disponível para planejamento docente, que passa a ser feito exclusivamente nas unidades de ensino, o que se percebe de fato é o isolamento docente nas especificidades de suas áreas de formação e a carência de momentos coletivos semanais regulares destinados exclusivamente à organização de um trabalho pedagógico coletivo.

Os momentos de planejamento obedecem à prioridade do quadro de horários. Isso significa que o tempo destinado a pensar a prática pedagógica é também limitado pela descontinuidade e pela fórmula aula. Cada professor tem cerca de 17 tempos de 50 minutos para planejar. Como a prioridade é a grade e tem muita gente e atividades para serem enquadrados, esses 17 momentos normalmente são diluídos nas chamadas janelas.

Os encontros de todo o coletivo ocorrem apenas nos momentos Protagonismo Juvenil, dois momentos semanais de 50 minutos e uma vez por mês, aos sábados ou em um dia da semana, nos chamados Trabalhos Coletivos determinados pelo calendário da SEDUCE. Nos três casos, sem a presença do corpo discente, apesar de os CEPs apresentarem uma formação para a autonomia e emancipação estudantil como principal objetivo.

Segundo os professores, em função das inúmeras demandas do Programa esses encontros acabam se tornando espaços de burocracia (conselhos de classe, informes sobre procedimentos, estudo de manuais operacionais, discussão de índices, etc.). Para o planejamento propriamente dito

acaba nunca sobrando tempo. As ditas janelas diárias acabam sendo utilizadas para elaboração e correção de provas, nos CEPIS elas ocorrem semanalmente, planejamentos individuais e alimentação do sistema de controle SIAP (Sistema de Apoio ao Professor), uma grande plataforma eletrônica adquirida pela SEDUCE/GO em 2013 com o propósito de centralizar todos os registros das unidades de ensino (diários, conteúdos, notas) e que necessita ser atualizada diariamente pelas escolas, inclusive pelos professores.

Se o trabalho é organizado para ser transmitido em momentos estanques (fragmentos para religiosamente 50 minutos) o fazer docente propriamente dita não poderá ser mais que isolamento, fragmentação, atividade altamente burocrática, reprodução e no limite, alienação. Conforme Marx e Engels (2008) a produção da vida material determina as ideias acerca do mundo e todas as ações necessárias à conservação da existência.

Assim sendo, pode-se afirmar que se todo o processo é articulado em torno de um quadro de aulas, inclusive o Núcleo Diversificado, são poucas as chances de uma organização de trabalho pedagógico que subverta essa fórmula.

Talvez o contraponto janelas e grade, utilizadas pelos professores e professoras para designar respectivamente os tempos de não aula (planejamento) e aula, sejam expressões perfeitas para traduzir o programa que institui a diferenciação por conservação.

### **A avaliação como regulação**

Quando se diz que a organização de um trabalho docente é limitada pela aula, fica subentendido que um tipo de avaliação é a variável central de todo o processo. A escola vitoriana consagrou essa fórmula como célula *mater* e a aula, por sua vez, instituiu a verificação do *quantum* de absorção de conhecimento critério de validação.

Considerando essa tese como verdade, entende-se a grande novidade dos Centros de Ensino em Período Integral em Goiás. Os CEPIS giram em torno de provas e testes de conhecimento (avaliação, avaliação da avaliação e simulação da avaliação). Às avaliações feitas no interior de cada componente curricular, somam-se as chamadas provas de bloco ou por área, realizadas toda segunda-feira em todas as unidades de ensino do Programa, os chamados simulados, as avaliações diagnósticas internas da própria SEDUCE/GO e os testes institucionais nacionais de larga escala. "Eles [estudantes] têm provas de bloco semanal, eles têm simulados bimestrais. O simulado é bimestral e para o terceiro ano são dois no bimestre, é por ciclo, porque nós temos dois ciclos de prova por bimestre. Ciclo um e ciclo dois. (PROFESSORA 2, 2018)

O que até então se constituía em estratégia de controle discente tornou-se também instrumental de modulação de toda atividade docente. "Então assim, esse primeiro bimestre foi bem conturbado, bem conturbado mesmo, prova em cima de prova, correção, e depois lança calculando errado, e depois corre atrás de ficar mandando saque pro pessoal pra arrumar" (PROFESSORA 1, 2017).

Os procedimentos de quantificação de resultados subverteram a ideia de avaliação em perspectiva formativa, aferir índices tornou-se o principal objetivo da organização do trabalho pedagógico e, portanto, instrumento de controle do par conteúdo/metodologia dos CEPIS.

Segundo uma de suas professoras isso passou a determinar toda sua forma de pensar o conteúdo e encontrar a melhor maneira de apresentá-lo. Segundo ela, não dá para ficar muito tempo em uma mesma temática, fazer grandes aprofundamentos ou pensar em metodologias muito complexas. Caso contrário as turmas não teriam acesso a tudo o que está previsto para ser cobrado nos testes.

A correria que nós estamos vivendo é pela escola de tempo integral mesmo (...). Desde 2013 tá assim, porque a proposta é de preparar os alunos pro ENEM, né? E por ser uma Escola só de Ensino Médio e que a princípio as pessoas pensavam se ia ser uma escola integral, se ia ter mais atividades culturais, essas coisas, e não, ela é focada no ENEM. (PROFESSORA 2, 2018)

Portanto, uma rígida articulação do par avaliação/objetivos assegurando que a possibilidade de diversificação do conteúdo/metodologia conserve uma atividade pedagógica de partido.

### **Um tipo ideal de escola de partido**

Acompanhando a tendência da modernização brasileira, a implementação do ensino médio em tempo integral em Goiás vem ocorrendo com total fidelidade a dois princípios, ocorre como contrarreforma e ancorada em uma matriz de desenvolvimento desigual e combinado.

Os CEPIS simplesmente rompem com os pressupostos da ideia de projeto político pedagógico defendidos pelos movimentos sociais dos anos 1980 e consagrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pós ditadura civil militar de 1964 (LDB 93949/96).

O ensino em período integral no Estado de Goiás vem revelando um nítido movimento de ampliação estreitada. E não se diz isso levando-se em conta apenas que o que mais chama atenção nos primeiros anos do aumento da jornada diária dos colégios é a redução do número de estudantes e professores por escola ou mesmo em função da transformação das unidades de ensino em CEPI não virem acompanhadas de significativas reformas estruturais nos prédios e de aumento do chamado custo/aluno.

Apesar de bons indícios, esses elementos conjunturais correspondem a desvios que até podem ser corrigidos em estágios de maior maturidade do Programa. O principal índice de estreitamento está em um elemento estrutural dos Centros de Ensino em Período em Integral, isto é, em seu princípio de classe.

Goiás faz a opção por expandir o Ensino Médio a partir de um viés ideológico. Essa limitação fica muito clara nas duas fases de estruturação dessa modalidade de ensino no Estado.

Em uma primeira fase via quebra da paridade curricular. O *Pacto pela Educação em Goiás*, além de manter a organização seriada e conteudista, institui a fragmentação e a hierarquização do conhecimento. A bem de aumentar o tempo destinado a disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, a cultura corporal, as artes e os pensamentos sociológicos e filosóficos foram cerceados com a redução do tempo semanal destinado a discussões fomentadas a partir de áreas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

Em uma segunda fase por meio da ressignificação da noção de projeto político pedagógico. A ideia de uma organização de trabalho pedagógico centrado na formação de um sujeito coletivo ético e comprometido com a noção de mundo público comum e para todos, aos poucos vai sendo subvertida pelo princípio da gestão empresarial das subjetividades ou, conforme sentença literal de uma das gerentes do Programa, para a criação de uma "consciência de gestão".

A Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) mobiliza a comunidade escola a partir de rotinas burocrático-administrativas. Metas, plano de ação, planilhas, ações focais, criação de rotinas, capacidade de liderança tornam-se o léxico de toda a organização do trabalho pedagógico do corpo docente e discente.

Por outro lado, capacidade de empreender e protagonismo convertem-se em uma espécie de ressignificação das ideias de autonomia e emancipação. Portanto, uma concepção de Ensino Médio em tempo integral cuja essência é uma escola de partido.

Então eu tento associar palavras do cotidiano deles com realidades do mercado de trabalho. Então a intenção é trabalhar a consciência do aluno pra quando ele sair daqui ele entender que no mercado de trabalho ele não precisa passar por duas, três empresas pra depois falar, aquele primeiro emprego que eu tive era bom, mas eu não soube da valor então a gente tenta fazer essa consciência de que ele não precisa errar pra achar o emprego certo, pra quando ele tiver no terceiro emprego ganhando um pouco menos ele falar que devia ter ficado quieto no primeiro que era um bom emprego, se tivesse a cabeça de hoje lá atrás. É uma questão de mudança de consciência primeiramente. (PROFESSORA 3, 2017).

Certamente isso explique o sentido de um momento Projeto de Vida que tem por principal objetivo orientar os estudantes do primeiro ao terceiro ano a transformar suas ações diárias em procedimentos que conduzam a uma carreira profissional de sucesso. Conforme uma professora de um dos CEPIS, o Projeto de Vida deve ajudar os estudantes a estabelecerem metas de curto, médio e longo prazo.

O curioso são os limites dessas metas. A curto prazo seria passar em uma prova, em médio passar de ano e a longo, entrar para a universidade. Esse também acaba sendo um lugar comum e limitado do Estudo Orientado e do Pós Médio, dois outros momentos do Núcleo Diversificado, que no

limite acabam por constituir-se respectivamente em lugares da enfiada realização das famosas e entediadas tarefas e de preparação específica para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), isto é, de doutrinação dos estudantes segundo uma moral liberal burguesa (individualista) que parcializa e limita a relação sujeito/conhecimento, que institui o saber “para”, o conhecer submetido à pragmática do utilitarismo imediato.

### **Alerta de incêndio: pouco para se concluir, mas o suficiente para se estranhar**

Se a integração da escola goiana ao ciclo de reestruturação do capital acontece de forma desigual e combinada em relação a parte do Sudeste e Nordeste do País, que quase concomitantemente à implementação da Reforma LDB 9394/96 já iniciava uma série de contrarreformas em seus sistemas de ensino, a adesão do Ensino Médio do Estado ao circuito da radicalização conservadora dos mecanismos de reprodução do capital antecipa todo o movimento nacional, inclusive a aprovação da Lei 13.415.

Vamos selecionar 30 escolas em modelo parcial para apresentar ao MEC a proposta para torná-las de período integral, já no novo ensino médio. *Nós estamos contando com a ajuda do Instituto Natura, que está nos oferecendo consultoria para sabermos qual será o valor para adequar todas as escolas* (TEIXEIRA, Apud G1, 2016 GRIFOS DO AUTOR)

Ainda na fase das ocupações de escola e intenso debate ideológico em função da Medida Provisória 746/2016 que criava o Ensino Médio em Tempo Integral, a Secretária Estadual de Educação, Cultura e Esporte de Goiás, Raquel Teixeira anunciava que por meio de uma parceria com o Instituto Natura a SEDUCE já iria aderir à nova Lei.

Apesar de o Ministério da Educação instituir que as mudanças decorrentes da reforma ainda não deveriam ser colocadas em prática em 2017, começando a ser implantadas “(...) nas escolas brasileiras a partir de 2019, já que parte da definição sobre o que deverá ser ensino depende da Base Nacional Comum Curricular (BNCC[1])” (Correio Brasileiro, 2018), o Estado de Goiás, desde de 2017 vem conduzindo em um dos seus CEPIS uma experiência piloto de Ensino Médio em tempo integral na área de formação técnica e profissional.

Essa urgência do sistema de ensino goiano em se fazer inovação da inovação evidentemente ainda não permite grandes conclusões, todavia trata-se de um caso de maior desenvolvimento do objeto Ensino Médio em tempo integral limitado pela Lei 13.415, cuja análise já induz a alguns estranhamentos que devem ser interpretados como alerta de incêndio.

Conforme revela o curso de Administração de um dos Centros de Ensino em Período Integral de Goiás (CEPIs), a ideia de transformação dos Colégios de Ensino Médio em centros de educação multiforme e unilateral deve no mínimo ser pensada com muito cuidado.

Apesar de recente, ainda em andamento e organizado em caráter experimental o caso goiano já vem revelando algumas tendências. Dentre as mais imediatas, a quebra do sentido de unidade e unitariedade do conhecimento, a fragilização da carreira docente e a manutenção de elevadas taxas de evasão em função das condições materiais de funcionamento do curso e da falta de maturidade dos jovens para uma escolha tão precoce.

A perspectiva da escolarização a partir de áreas tende a criar duas, três, quatro escolas distintas dentro de uma única instituição. Considerando-se então, que o itinerário formativo formação técnica e profissional possibilita abertura de inúmeros cursos técnicos, essa diversificação pode não ter limites, cinco, seis, sete, dez ou mais escolas dentro de uma mesma unidade de ensino. Além de se ter um problema claro de cerceamento de Direitos, devido ao fato de nem todos os estudantes terem a oportunidade de cursar a Educação Básica de forma plena e nas mesmas condições, sendo limitados pela área que a escola tem interesse ou condições de oferecer, tem-se a estratificação/ hierarquização no interior da própria unidade de ensino e a quebra do sentido de coletividade, elemento fundamental para a construção de um projeto político pedagógico centrado na formação para a autonomia intelectual e para a emancipação política.

O caso do CEPI goiano embora ainda muito recente permite essa conclusão. “No início foi difícil mesmo porque a gente teve que adequar muitas coisas aqui na escola, a gente teve que adequar horário, a gente teve que adequar a turma em si, mostrando que a turma ela não é diferente no sentido que ela é um apêndice da escola” (Diretor 1, 2018).

Já no primeiro ano do curso o que mais chamou a atenção da comunidade escolar foi o fato de naturalmente o curso de Administração tornar-se uma espécie de gueto dentro Colégio. O grande desafio conforme um dos gestores foi tentar quebrar essa divisão.

Uma das particularidades da criação dessa turma de Ensino Médio profissionalizante, conforme análise do mesmo gestor, foi o Colégio ter se organizado a partir de saberes específicos para grupo específico. Isso acabou gerando um sentimento de exclusão por parte da turma isolada. “Hoje a gente consegue, a gente tá um pouco mais maduro quanto a isso, inclusive nessa autoestima da turma, que não se sente separada.” (Diretor 1, 2018)

Segundo a comunidade escolar a diversificação gerou questionamentos diversos do tipo: “(...) porque que eles podem ter uma disciplina e o outro não pode? Porque que para eles não pode? Mas isso foi um desafio” (Diretor 1, 2018). É o mesmo sentimento expresso na fala de uma das professoras: “Então o ensino técnico aqui, até os alunos mesmo, eles sentem diferente, porque embora eles tenham todas as aulas da base comum como os outros, né, eles têm coisa que eles não se sentem inseridos. (...)” (Professora 3, 2017).

Talvez isso explique o fato de mais de 65 por cento dos estudantes da turma terem abandonado o curso antes de sua conclusão. O técnico em Administração iniciou-se em 2017 com 41 estudantes, mas no segundo semestre de 2018 este quantitativo se resumia a 14, o que revela que a profissionalização precoce, diferentemente do que vem sendo alardeado por grandes campanhas publicitárias, também não resolve o problema da grande evasão e repetência do Ensino Médio.

De acordo com os próprios estudantes a falta de uma maior clareza por parte dos pais e até de si mesmos acerca do que seria o curso, a obrigatoriedade de se fazer uma escolha profissional já aos 14 ou 15 anos e de modo apressado contribuíram bastante para tantas desistências.

Bom, minha mãe chegou em casa e falou coloquei você lá na administração. Aí eu cheguei aqui na escola e acabou não dando muito certo porque eu fui pra outra turma, mas aí eu pensei e fui de novo pro curso. (E3, 2017). Era no ato de matrícula que a gente decidia se ia fazer regular ou o curso de administração (E1, 2017). Tem pessoas que entraram forçadas, mas já saíram. (ESTUDANTE 2, 2017).

Essas são lacunas que não se fecham e que tendem a se desenvolver pelo que se projeta da Lei 13.415. Daí a necessidade de se compreender que o fundamental é Educação Básica, incluindo aí o Ensino Médio, única e unitária, para todos e centrada na articulação escola/trabalho, sem, contudo, qualquer tipo de especialização precoce.

Caso contrário, mesmo em um curso técnico profissional como o que se vem desenvolvendo em um dos Centros de Ensino em Período Integral de Goiânia teoria e prática estarão sempre desarticulados e a comunidade escolar estará sempre imaginando que essa aproximação se fará com a abertura de um laboratório de informática ou com a chegada de apostilas.

E assim, não é que o curso é ruim, mas é que falta investimento pro curso. Eu não sei como é que eles querem que a gente seja uma turma exemplo sendo que a própria Secretaria da Educação não investiu no curso, tipo, tá faltando apostila, não tem apostila. Tá faltando os computadores da sala de laboratório. Chegaram um monte de livros que podiam ajudar a gente no curso de administração, mas eles trouxeram num dia e levaram no outro. Então não é que tipo o curso tá precário, mas é que tá faltando coisas necessárias pra continuação do curso e pra fluir (ESTUDANTE 1, 2017).

Uma clara renovação da crença de que somente técnica e manual são capazes de tornar o Ensino Médio o local do trabalho. Uma grande ilusão, considerando que ambos não conseguem sequer profissionalizar conforme as demandas do atual processo produtivo. Isso porque, quando chegam apostilas ou mesmo os computadores, o mercado já estará escrevendo novas apostilas e novas tecnologias, quem sabe já tenha mesmo superado os computadores e até mesmo imposto a necessidade de novos cursos, novos professores, nova estrutura.

Portanto, contrariamente ao conjunto de argumentos apresentados para justificar a reforma do Ensino Médio a diversificação, pelo menos a partir dos dados de uma realidade concreta, não só não resolve os problemas da última etapa da educação básica, como cria outros. A especialização precoce além de não conseguir formar mão de obra para atender as demandas do incontrolável metabolismo do capital, conforme expressão de Mézáros (2006), potencializa frustrações.

A considerar o caso goiano, um contingente enorme de jovens, a partir de 2019, deverá adentrar o Ensino Médio técnico profissional e descobrir que em função de uma escolarização diferenciada para menos (imediatista, instrumentalizada e limitada por conhecimentos específicos) estará se distanciando inclusive dos dois principais mantras do ciclo de reestruturação capitalista capacidade de empreender e protagonizar.

Conforme o próprio mercado faz questão de evidenciar, o ciclo da globalização econômica rompeu com a ideia de uma carreira única, do ingresso e permanência em uma única profissão para toda a vida. A ideologia neoliberal do protagonismo/empreendedorismo assenta-se exclusivamente nesse argumento. Sendo assim, não faz sentido falar em uma escolarização para profissões que em questão de meses, quando muito, poucos anos não mais existirão.

Isso cria um problema inclusive para a carreira docente, elemento fundamental para qualquer política pública de educação. A diversificação contínua, conforme determina o mercado e pressupõe a ideologia da diferenciação curricular, institui a precariedade e imprevisto como as principais mediações da relação professor/escola. Para atender uma demanda que por coerência deverá estar sempre mudando, não se poderá contratar professores com vínculo efetivo para a formação técnica, a menos que se esteja pensando em contratar por concurso público, por exemplo um bacharel em área qualquer que permanecerá vinculado ao Estado por 25 ou 30 anos. Isto é, mesmo quando esse tipo de formação sair de moda ou já tiver sido substituído pelas imposições do mercado e, por consequência, tenha deixado de ser escolhido pelos jovens do Ensino Médio.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria 646/97**, de 14 de maio de 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC646_97.pdf)  
Acesso em: 19 set, 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 6094, Brasília, 2007**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/legislacao>. Acesso em: 19 set. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017**, de 13 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 25 se. 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio (BNCC)**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC>. Acesso em: 28, jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2015**. Rio de Janeiro, 2018 Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>. Acesso em: 19, set, 2018

BRASÍLIA (Distrito Federal), Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatuizada-pl.html>. Acesso em 25, set. 2018.

Reforma do Ensino Médio fica para 2019. **Correio Brasiliense**, Brasília, 11 jan. 2018. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/vidaescolar/editorial/2018/01/11/noticia-especial-vida-escolar,652188/reforma-do-ensino-medio-fica-para-2019.shtml>. Acesso em: 19 set. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

FERREIRA, Terita Michele. Há algo de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

GOIÁS (Estado). Secretaria Estadual de Educação. **Currículo em debate: Reorientação Curricular do 6º ao 9º ano - Caderno 1**. Goiânia, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/fundamental/Caderno%201%20Direito%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/arquivos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20da>  
Acesso em: 28 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria de Estado da Casa Civil, **Lei nº 17.920**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/2012/lei\\_17920.htm](http://www.gabinetcivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/2012/lei_17920.htm). Acesso em: 21 set. 2018.

ICE (I), **Uma Nova Escola para a Juventude Brasileira. Manual Operacional**- Guia de Aprendizagem, Recife, PE. s/d.

MAGALHAES, Alcio Crisóstomo e CRUZ, José Adelson da. O "Pacto pela Educação" e o mistério do "todos": estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. **Educ. rev. [online]**. 2018, vol.34, p. 2-24. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0102-46982018000100107&lng=en&nrm=iso&tng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100107&lng=en&nrm=iso&tng=pt). Acesso em: 19 set. 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Goiás iniciará 2017 com 30 escolas no 'novo ensino médio, **G1/Globo**, Goiás, 26 nov. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/09/goias-iniciara-2017-com-30-escolas-no-novo-ensino-medio-diz-secretaria.html>. Acesso em: 19 set. 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Relatório Monitoramento Global EPT: Educação para Todos - 2000-2015. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>. Acesso em: 24 out. 2017.

[1] A proposta Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio foi homologada pela Portaria nº 1.570 e publicada no D.O.U. de 21/12/2017. O Conselho Nacional de Educação instituiu 2018 como ano das audiências públicas para discussão do Documento que será posteriormente submetido à avaliação e aprovação.