

Reforma do Ensino Médio: entre a lógica do mercado e o desenvolvimento integral do estudante

High School Reform: between market logic and the integral development of the student

Reforma de la Educación Media: entre la lógica del mercado y el desarrollo integral del estudiante

*Iula Teixeira*¹  

*Marilce Zott*²  

*Jaqueline Moll*³  

Resumo

O presente estudo situa-se em um contexto de profundas e complexas transformações no cenário educacional brasileiro, cuja problemática central encontra-se entre duas lógicas distintas e, por vezes, antagônicas, de compreensão da educação e da própria sociedade. Através de um estudo qualitativo, bibliográfico e documental, busca compreender como as diretrizes da reforma do ensino médio, efetivada no Brasil, em 2017, influenciadas por perspectivas neoliberais e neotecnicistas, impactam a formação dos estudantes e a organização das escolas públicas brasileiras. Explicitam-se a flexibilização curricular, a fim de beneficiar os itinerários formativos com a diminuição dos componentes curriculares da formação geral básica, a incidência sobre o trabalho de professores e diretores, as mudanças profundas nos processos de avaliação e, ainda, a disputa em torno da compreensão da educação integral. Essas dinâmicas mostram que a reforma, na sua implementação atual, não tem conseguido promover o pleno desenvolvimento, a formação para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, previstos como objetivos da educação, na Constituição Federal de 1988. Em detrimento de uma educação integral, prioriza a preparação de força de trabalho, adequada a precarização do mercado, deixando de lado o desenvolvimento do que é essencial para a vida.

Palavras-chave: ensino médio; reforma; currículo; avaliação; educação integral, escola pública.

Abstract

The current study is situated within a context of deep and complex transformations in the Brazilian educational landscape. Its central problem lies between two distinct and sometimes antagonistic logics for understanding education and society itself. Through a qualitative, bibliographic, and documentary study, this research seeks to understand how the guidelines of the high school reform, implemented in Brazil in 2017, and influenced by neoliberal and neo-technicist perspectives, impact the education of students and the organization of Brazilian public schools. The study highlights curricular flexibilization to favor formative itineraries by reducing the number of curricular components in the basic general education. It also addresses the impact on the work of teachers and principals, the profound changes in evaluation processes, and the dispute surrounding the understanding of comprehensive education. These dynamics show that the reform, in its current implementation, has not been able to promote the full development, civic formation, and qualification for the world of work that are outlined as educational goals in the 1988 Federal Constitution. Instead of comprehensive education, it prioritizes preparing a workforce suited to a precarious market, neglecting the development of what is essential for life.

Keywords: High school; reform; curriculum; evaluation; comprehensive education; public school.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS – Brasil.

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS – Brasil.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS – Brasil.

Resumen

El presente estudio se sitúa en un contexto de profundas y complejas transformaciones en el escenario educativo brasileño, cuya problemática central se encuentra entre las lógicas distintas y, a veces, antagónicas de comprensión de la educación y de la propia sociedad. A través de un estudio cualitativo, bibliográfico y documental, se busca comprender cómo las directrices de la reforma de la enseñanza media, implementada en Brasil en 2017 e influenciada por perspectivas neoliberales y neotecnistas, impactan la formación de los estudiantes y la organización de las escuelas públicas brasileñas. Se explicitan la flexibilización curricular, con el fin de beneficiar los itinerarios formativos con la disminución de los componentes curriculares de la formación general básica, la incidencia sobre el trabajo de profesores y directores, los profundos cambios en los procesos de evaluación y, además, la disputa en torno a la comprensión de la educación integral. Estas dinámicas muestran que la reforma, en su implementación actual, no ha logrado promover el pleno desarrollo, la formación para la ciudadanía y la cualificación para el mundo laboral, previstos como objetivos de la educación en la Constitución Federal de 1988. En detrimento de una educación integral, se prioriza la preparación de una fuerza laboral, adecuada a la precarización del mercado, dejando de lado el desarrollo de lo que es esencial para la vida.

Palabras clave: bachillerato; reforma; currículo; evaluación; educación integral; escuela pública.

Introdução

O presente estudo situa-se em um contexto de profundas e complexas transformações no cenário educacional brasileiro, cuja problemática central encontra-se entre duas lógicas distintas e, por vezes, antagônicas, de compreensão da educação e da própria sociedade. De um lado, a lógica do mercado, que busca na educação um instrumento de adequação da força de trabalho às demandas do setor produtivo, enfatizando a formação técnica e profissionalizante, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. De outro, a lógica do pleno desenvolvimento do estudante, prevista na Constituição Federal de 1988, garantindo formação humana integral, desenvolvimento cidadão e preparação para o mundo do trabalho, valorizando e articulando as dimensões que abordam o ser humano em sua integralidade: intelectual, física, político-social, cultural, estética, emocional, afetiva, moral, ética, espiritual.

A contraposição entre essas duas lógicas materializa-se, explicitamente, nas políticas implementadas no último período da história da educação brasileira.

No contexto dos movimentos iniciados pelo governo federal, em 2007, para indução da construção de uma agenda de educação integral, por meio dos Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, a ampliação da jornada escolar (chamado tempo integral) seria uma oportunidade para “garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que preside os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (Moll, 2012).

A reforma do ensino médio, instituída pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, posteriormente convertida na Lei federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDBEN de 1996, e instituiu, entre outras coisas, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Constituída, exatamente, no declínio das ações e políticas anteriores - interrompidas pelas mudanças institucionais decorrentes da deposição de Dilma Rousseff, eleita pelo voto popular para um segundo mandato na Presidência da República - essa reforma pautou os estados da federação para

a ampliação da jornada escolar no ensino médio, embora os recursos tenham sido descontinuados e os caminhos tomados desconsiderassem a determinação constitucional inicialmente mencionada.

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, de oferta obrigatória, tem como finalidades legais, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

A reforma promoveu mudanças significativas na sua oferta, determinando, entre outras, a flexibilização curricular, a redução da obrigatoriedade de disciplinas da formação geral básica como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, ao mesmo tempo criando componentes curriculares não previstos na formação docente e estabelecendo a possibilidade de parcerias público-privadas para a gestão e organização escolar.

Nesse contexto, destacamos que os componentes curriculares Sociologia e Filosofia, que eram obrigatórios em todas as séries do Ensino Médio, passaram a ser opcionais, configurando um retrocesso significativo para a formação cidadã dos estudantes, portanto afrontando as determinações legais. Os componentes curriculares obrigatórios passaram a ser Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, destituindo inclusive a língua espanhola, recentemente incluída no currículo, considerando a cooperação latino-americana prevista, também, constitucionalmente. Além de limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos essenciais para a sua atuação como protagonistas da vida em sociedade, traduz, em seu arcabouço, a intencionalidade de uma educação mercantilista, focando na preparação da mão de obra para o mercado. Como adverte Stephen Ball (2004, p. 1108):

Não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios.

Em seus estudos, Ball (2004) aponta para uma mudança profunda na concepção e prática da educação nas últimas décadas. A educação, antes vista como uma prerrogativa exclusiva dos Estados-nação, agora transcende as fronteiras nacionais, tornando-se um campo de atuação multifacetado, que nos processos acelerados de globalização e da, consequente, intensificação dos fluxos comerciais internacionais, passa a configurar como um bem de mercado, sujeito às leis da oferta e da demanda.

Essa nova realidade implica que as políticas educacionais não podem mais ser pensadas de forma isolada. Antes vista como um direito social fundamental, a educação torna-se uma oportunidade de gerar lucro e, também, um amálgama ideológico indelével, o que levanta questões importantes sobre a qualidade, a equidade e a acessibilidade, exigindo um profundo debate sobre o papel do Estado e da sociedade civil na construção de sistemas educacionais mais justos e eficientes.

Aponte-se que novos modos de acumulação passam a ser explorados, não se tratando propriamente de ampliação de matrículas privadas no ensino médio, que se

mantem no mesmo patamar há algum tempo no Brasil, mas de fazer negócios e imprimir outro *modus operandi* às escolas públicas, que atendem cerca de 80% da população. Aliás, registre-se que o currículo do ensino médio nas escolas privadas, de modo geral, não foi alterado no sentido de subtração de carga horária, mas ampliou áreas e oportunidades de conhecimento.

O avanço das políticas neoliberais no Brasil, justo quando o país reconstruía suas redes democráticas, pouco a pouco foi reconfigurando o sistema educacional brasileiro, impulsionando a mercantilização da educação, estabelecendo novos arranjos entre Estado e mercado, e propiciando a emergência de um cenário caracterizado pela proliferação de parcerias público-privadas, pela competição entre instituições e entes federados e pela mercantilização de diversos setores da educação, o que se aprofunda cada vez mais. Nessa perspectiva, Silva e Souza (2009, p. 784):

Evidenciam que a participação do empresariado na gestão da escola pública não está provida apenas de um cariz técnico e operacional para garantir sua eficiência e produtividade, tampouco está movida por ações filantrópicas ou 'socialmente responsáveis'. Tal participação está ancorada por forte conteúdo ideológico que opera na esfera cultural e política, com alguns desdobramentos sobre o 'currículo oculto' da escola.

A participação do empresariado na gestão da escola pública, como apontam Silva e Souza (2009), não se restringe à esfera administrativa, mas exerce uma influência significativa sobre o currículo oculto da escola ao introduzir valores e práticas empresariais no seu cotidiano, essa participação contribui para a formação de sujeitos adaptados ao mercado de trabalho, priorizando a competitividade, a individualidade, o consumo e a mão de obra barata e precarizada.

A participação, portanto, vai além da filantropia ou da responsabilidade social, configurando-se como estratégia para a disseminação de teoria empresarial de gerenciamento, na tentativa de naturalizar as desigualdades sociais e preparar os estudantes para o mercado, moldado pelas demandas do capital, para o qual a educação é vista como um produto ou serviço. Essa nova abordagem levanta questionamentos sobre a qualidade da educação ofertada, a autonomia das escolas e a capacidade do Estado de garantir o direito à educação, com acesso e permanência, para todas e todos.

É preciso considerar as influências de organismos internacionais, empresas multinacionais e outros atores globais que atuam nessa confluência de interesses econômicos e ideológicos, como exemplifica Macedo (2014, p. 1540): "Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, todos pela Educação, Amigos da Escola [...]", entre outras empresas, fundações e organizações.

O caráter vertical, pouco dialógico e instável das reformas educacionais, marcado pela rápida mudança de diretrizes e pela exclusão das representações dos professores e de toda comunidade escolar, demonstra o potencial dessas políticas para provocar mudanças profundas nos sistemas educacionais, corroborando as advertências de Ball (2004), ao destacar o impacto dessas reformas sobre o ensino, o papel docente e as relações escolares. A rápida sucessão de medidas e a falta de participação dos atores

envolvidos revelam a fragilidade dessas políticas e a necessidade de um debate mais amplo e democrático sobre o futuro da educação. Desse modo,

Em termos gerais, as reformas e as formas de controle que incorporam podem ser representadas por três grupos: o currículo, o mercado, e a gestão. Em particular, o mercado e a gestão são amarrados juntos na reformulação de orientação e propósito nas escolas. Gestão desempenha um papel chave no fornecimento de outras alterações. (Ball, 2004, p. 64)

Ball (2004) aponta a estreita relação entre mercado e gestão, argumentando que a reformulação da orientação e do propósito das escolas está diretamente ligada à lógica mercantil. A gestão, nesse contexto, passa a ser orientada por indicadores de desempenho e resultados, buscando atender às demandas do mercado e garantir a eficiência da instituição, ratificando a perspectiva de análise de Ravitch (2011). A tripartição apresentada, que implica currículo, mercado e gestão, permite compreender como as reformas, ao invés de serem processos isolados, configuram um sistema interdependente de controle e transformação das instituições escolares.

Ao combinar esses três eixos, as reformas formam um sistema articulado e complexo que transforma a escola e controla seu funcionamento, seus objetivos e até o trabalho dos profissionais da educação. Ou seja, essa visão ajuda a compreender que mudar o currículo, adotar lógicas de mercado e reformar a gestão, são partes de um mesmo projeto de reestruturação da escola pública, que está afetando diretamente a educação brasileira, e de modo acentuado, a escola pública de ensino médio.

Considerando este intrincado contexto educacional, político, social e econômico, o objetivo deste artigo é analisar a influência destas perspectivas nas diretrizes da reforma do Ensino Médio, de 2017, e sua manifestação na organização das escolas públicas brasileiras, por meio de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, baseado em revisão da literatura e análise documental, mas também construído a partir da experiência profissional de duas autoras, enquanto professoras de sociologia e filosofia em escolas públicas e, outra, como gestora de políticas educacionais, no período de 2005 a 2013.

1 O currículo escolar do ensino médio sob a ótica do mercado

Somos de um tempo em que construíamos o currículo escolar a partir da experiência de diálogo entre professores, gestores, estudantes, na perspectiva apontada por Sacristán (2013), que remete a tempos de processos democráticos vividos no espaço escolar e a própria relação entre currículo e sociedade:

Se por um lado o currículo é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (Sacristán, 2013, p. 10).

A lógica da organização do currículo escolar, que implica em decisões e consequências, foi completamente alterada pelas demandas empresariais que tem dominado o exercício da construção das políticas públicas no Brasil. Especialmente no caso da reforma do ensino médio de 2017, institui-se um modelo de currículo a serviço das organizações internacionais, empresas multinacionais e outros atores globais que atuam nesse setor, em absoluto desalinho com a vida das e nas escolas.

As mudanças na LDBEN, advindas da reforma, alteram possibilidades originais dessa Lei que, infelizmente, foram pouco exploradas pelos sistemas de educação no Brasil. O artigo 36 da LDBEN, na redação dada pela Lei n.º 13.415/2017, estabelece como matriz de organização do currículo:

[...] em consonância com critérios estabelecidos em cada Sistema de Ensino, o novo 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: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Flagrantemente, o currículo do chamado “novo ensino médio” apresentou, na sua proposição inicial, diminuição da Formação Geral Básica (componentes curriculares das áreas do conhecimento), e estabeleceu, para essa formação, uma carga horária máxima de 1.800 horas. Instituiu, também, os chamados “Itinerários Formativos”, completamente estranhos à vida das escolas e à formação de professores, com um mínimo 1.200 horas, incluindo temas como mundo do trabalho e projeto de vida, que poderiam ser atravessados por novas ressignificações, caso os professores tivessem sido chamados a dialogar e a contribuir.

Pelo Brasil afora, nas escolas públicas, surgiram proposições desconectadas de qualquer perspectiva de estudo e compreensão de mundo, mas ao gosto do reducionismo do ‘aprender qualquer coisa’, tais como “O que rola por aí”, “RPG”, “Brigadeiro caseiro”, “Mundo Pets S.A.”, “Arte de morar” entre outros.

Sáímos de 2.400 horas de formação geral básica para 1.800 horas, em contextos que passaram a ser progressivamente ‘gerenciados’ por organizações e institutos, com espaços garantidos na maioria das secretarias de estado, para a implementação do novo currículo, com apoio do Conselho dos Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional do Dirigentes Municipais (UNDIME).

Essas mudanças movimentaram fortemente o ‘mercado’, pois para implementar o novo ensino médio se fez necessária a aquisição de novos livros, novas apostilas, treinamentos de professores e gestores, materiais didáticos, recursos tecnológicos e novos recursos para a avaliação. Destacamos que alguns estados firmaram termo de cooperação com o Instituto Unibanco, que visa à implementação da metodologia de Gestão Educacional para o Avanço Contínuo da Educação, voltado a ampliar a permanência e melhorar os resultados de aprendizagem, em Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do

Ensino Médio⁴. A partir dessa parceria, as escolas passaram a utilizar o Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), uma plataforma que monitora as etapas do chamado “circuito de gestão”, uma metodologia/ferramenta do programa Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco que, segundo sua plataforma virtual “permite que a gestão da educação pública seja planejada, acompanhada e avaliada de forma simples, rápida e em tempo real”.

A materialização de tais pressupostos e ideias demanda profissionais com habilidades específicas e prontos para atuar de modo a sustentar um padrão competitivo, privilegiando conteúdos e metodologias que treinem os estudantes para determinadas habilidades e competências, em confronto explícito com a perspectiva de colaboração própria da formação humana integral. Sem o anteparo de um projeto cooperativo de vida em sociedade, a própria escola tende a reproduzir as desigualdades sociais existentes, ao perpetuar valores e práticas que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros, e hierarquizam, permanentemente, estudantes que sabem e valem mais, em detrimento de alunos que sabem e valem menos. Em decorrência deste modelo, impõe-se a padronização dos processos de ensinar e de aprender, a limitação da criatividade e da autonomia de professores e estudantes e o estreitamento da formação para atender a demanda do mercado por mão de obra, para a qual disciplinas consideradas mais “práticas” e com maior aplicação no mercado tendem a ser valorizadas em detrimento das chamadas “humanidades”. Ou seja, aprender a pensar, refletir, analisar, escutar, discordar, debater passam, inclusive, a ser um risco. A exclusão das disciplinas de Sociologia e da Filosofia do currículo no Ensino Médio expressa, exatamente, a concretização deste corolário.

Em um momento em que os princípios ontológicos do conhecimento, que garantem a continuidade de todas as formas de vida com dignidade, são secundarizados, para não dizer silenciados, e um pragmatismo derivado da competição, hierarquização e, conseqüente, exclusão dominam o cenário, o desafio da escola para resgatar e fortalecer valores humanos fundamentais, como a justiça, a democracia, a solidariedade e o respeito à diversidade, torna-se gigante.

2 A função de Direção frente ao modelo de mercado da educação

O diretor ou diretora escolar é um sujeito-chave na organização do trabalho escolar e, portanto, também será na implementação da reforma que balizada pelos parâmetros do mercado, coloca-o como objeto de avaliação, inclusive pelo fator “nota final do estudante”, relativa às avaliações externas, de larga escala, definidas desde o Consenso de Washington. Como em qualquer processo de direção, sua liderança, capacidade de articulação, gestão de recursos e foco no desenvolvimento profissional e integração da equipe, são essenciais para garantir o sucesso desse processo. No caso da reforma, tais atributos ou características da gestão, passam a ser computados e os processos de treinamento (como em qualquer empresa) buscam garantir que toda a equipe escolar esteja devidamente

⁴ Informação retirada do *site* do Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/>. Acesso: 21 jun. 2025.

capacitada para implementar as novas metodologias e práticas pedagógicas que contemplem as intencionalidades do mercado:

A crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas bem geridas, em busca da ‘zero burocracia’, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada ‘Nova Gestão Pública’, que tenho associado ao que designo por ‘cânone gerencialista’. (Lima, 2013, p. 179).

A elaboração de Lima (2013) apresenta uma crítica contumaz à crescente adoção de práticas gerenciais do setor privado no setor público, sob a égide da chamada ‘nova gestão pública’, definida como uma gestão mais “ágil” e “eficiente”, inspirada no modelo empresarial que suprime diversidades, particularidades, especificidades, apontando para um produto homogêneo, qual seja, um estudante-trabalhador apto a incorporar-se ao mercado. Ao fazer isso e adotar um “cânone gerencialista”, a escola renuncia a seus objetivos sociais e democráticos e entrega ao mercado, como um produto homogeneizado, os estudantes que foram devidamente selecionados e imunizados em relação aos desafios próprios de conviver em uma sociedade heterogênea, que exige acolhimento, sentido de compaixão e cooperação, para que os problemas históricos de pobreza e precariedade sejam superados.

Essa imposição de modelos privados, segundo Lima (2013), ignora as complexidades e desafios inerentes à gestão de bens públicos, sobretudo a educação e nos convida para uma reflexão aprofundada acerca dos limites e riscos de sua aplicação indiscriminada, demandando a construção de um modelo de gestão pública que concilie eficiência e eficácia com os valores democráticos e sociais.

Não se trata, portanto, de desvalorizar a formação técnica, mas, ao contrário, contextualizá-la nos termos evidenciados pelas experiências realizadas em inúmeras escolas públicas brasileiras como por exemplo, no ensino médio integrado e no ensino médio com alternância, que permita a formação laboral em equilíbrio com o conhecimento geral sobre o mundo e particular sobre a realidade na qual se vive, ao modo do que Paulo Freire (2006) chamou da “leitura de mundo que precede a leitura da palavra”.

3 O professor no contexto da reforma

No contexto da reforma de 2017, o trabalho e a autonomia dos professores, foram significativamente impactados, como adverte Michael Apple (1995, p. 161):

À medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o disfarce de “sistemas” pré-planejados de currículo, ensino e avaliação, os professores estão sendo desqualificados. Entretanto, eles estão também sendo requalificados [...] Enquanto a desqualificação envolve a perda da “arte”, a atrofia gradual das habilidades pedagógicas, a requalificação envolve a substituição pelas habilidades e visões ideológicas capitalistas.

Ao analisar a relação entre currículo e trabalho docente sob a perspectiva de Apple (1995), evidencia-se um processo paradoxal de desqualificação e requalificação do professor. Ao mesmo tempo que seus saberes e fazeres são descartados, pois também ele passa a ser uma “peça” de fácil reposição, pela precarização de suas condições de trabalho, ofertam-se cursos por meio de treinamentos, plataformas e apostilas, que atestam sua obsolescência e justificam, mais e mais, a necessidade de agentes externos que adequem os professores as novas exigências. Por sua vez, essas exigências são, permanentemente, parametrizadas por fatores estranhos a formação humana integral e definidas por uma eficiência nunca conseguida no setor público, justamente pelas condições históricas inadequadas de seu funcionamento.

Trata-se de um circuito que se retroalimenta: ineficiência dos professores e do que é público, intervenção do setor privado, não modificação das condições estruturais de trabalho e de vida de estudantes e professores, avaliações para comprovar a ineficiência, novas intervenções do setor público e muitas “mudanças” para que tudo fique como está.

Neste sentido, progressivamente, desenvolve-se o imaginário de que o setor privado, ao assumir funções na educação pública produza resultados eficientes para a população. Na prática a imposição de currículos padronizados e a intensificação do controle sobre a prática pedagógica resultam na perda de autonomia e da capacidade de planejamento dos professores e os resultados, efetivamente, não melhoram.

Como contraponto a este estado de coisas, a perspectiva gramsciana da escola unitária, construída cotidianamente com o apoio e o compromisso do poder público e com a participação efetiva do professorado, apontaria para a priorização do ensino médio e sua compreensão como processo decisivo na vida dos jovens, detentores de direito a ingressar na vida social com possibilidades:

[...] 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, 2000, p. 38-39).

Gramsci (2000) compartilha a ideia de que estar no ensino médio, tenha o significado, para a juventude, de estar sendo preparada para a vida digna, solidária, democrática, responsável e com conhecimentos para ingressar tanto no ensino superior, quanto no mundo do trabalho, o que se mostra perfeitamente compatível nas experiências mencionais como exemplo e desenvolvidas, sobretudo, na rede federal de educação.

Destaca-se o papel fundamental dos professores em relação a juventude e a necessidade de cuidar e educar, também nessa última etapa da educação básica, na perspectiva de garantir-lhes uma formação humana integral. A sociedade grita por homens

e mulheres solidários, autônomos, criativos e com conhecimento científico, técnico, histórico e político e o ensino médio é fundamental nesse sentido.

4 Limitações da avaliação externa como único indicador de qualidade

A cobrança por resultados mensuráveis, como as notas em avaliações externas, leva as escolas a priorizarem conteúdos que garantam um bom desempenho nos testes padronizados, em detrimento de conteúdos e atividades que permitam uma formação geral, articulada a compreensão de mundo e estimulem a autonomia e a criatividade dos estudantes.

A proliferação de avaliações com alto impacto na vida dos estudantes, como aquelas que determinam a obtenção de certificados, graus e até mesmo a continuidade de instituições escolares, como afirma Afonso (2009), configura um cenário complexo e desafiador:

A realização de testes que têm importantes implicações para os avaliados, nomeadamente pela possibilidade de acesso a certificados e graus acadêmicos e pela atribuição de recompensas ou sanções em função da prossecução ou não de objetivos precisos em matéria de sucesso escolar, podendo ir, neste último caso, até ao encerramento das escolas que não atinjam determinados níveis. (Afonso, 2009, p. 18-19).

A pressão por resultados, muitas vezes quantificados de forma restrita, pode gerar consequências indesejáveis, como a sobrecarga dos estudantes, a redução da qualidade do processo educativo - do ensinar e do aprender – e a mera preparação aos testes em disciplinas específicas com a desvalorização de outras dimensões do aprendizado. A repetição e automatização de determinados conhecimentos alimentará a vida do funcionário/trabalhador quase robotizado, mas não garantirá nem a inclusão de todos, nem o pleno desenvolvimento, a preparação para a cidadania e a qualificação para o mundo do trabalho, garantidos na Constituição.

Essa realidade, evidenciada por Afonso (2009), exige uma reflexão crítica sobre os objetivos e os métodos de avaliação, buscando um equilíbrio entre a necessidade de mensurar resultados e a promoção de um ambiente de aprendizagem humanizado e integral, na convergência de saberes empíricos, teorias do conhecimento expressas nas diversas disciplinas que compõe o currículo, práticas sociais e culturais, experiências artísticas, esportivas e sociais no sentido da organização e da responsabilidade coletiva.

A criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de questionar o mundo são fundamentais para a vida em sociedade e para a construção de um futuro justo e sustentável para toda gente. Ao negligenciar todos estes campos de experiência e conhecimento, o novo ensino médio corrobora a incapacidade humana e social de transformar a realidade, através do que Paulo Freire chamou de inéditos viáveis, permitindo que razão e sensibilidade trabalhem juntas para solucionar os problemas históricos e cotidianos de nossa vida comum.

A avaliação externa tem se tornado uma ferramenta cada vez mais presente na educação básica brasileira, com o suposto objetivo de medir a qualidade do ensino e

direcionar políticas públicas. No entanto, o uso excessivo e, em geral, descontextualizado dessas avaliações, desencadeia preocupações e debates sobre seus reais impactos no desenvolvimento dos estudantes e no processo educacional como um todo.

Um dos principais problemas da excessiva avaliação externa é a padronização do currículo, exigência dos próprios testes padronizados, tanto em nível internacional, como nacional (na esfera federal e estadual). Escolas e professores, pressionados a alcançar bons resultados nos exames, tendem a focar no conteúdo que será cobrado, negligenciando, como mencionamos, outras áreas do conhecimento e as próprias relações interdisciplinares, necessárias para os caminhos da compreensão da complexidade do mundo.

Além disso, a pressão por resultados gera, sistematicamente, um ambiente de estresse e ansiedade para estudantes, professores e gestores. Para muitos, as avaliações externas tornam-se o foco principal de sua trajetória escolar, diminuindo o prazer de aprender e transformando o conhecimento em um meio para alcançar uma boa nota e não um objetivo relacionado a expansão da consciência sobre a vida, a história, a humanidade, em suas diferentes dimensões e possibilidades.

Certamente essa abordagem tem impactos negativos na saúde mental e emocional da comunidade escolar, levando a quadros de ansiedade, depressão e, até a desistência da vida escolar.

Outro ponto crítico é a comparação permanente e inadequada entre escolas e redes de ensino. Embora a intenção explícita seja de identificar lacunas e promover melhorias, as avaliações externas nem sempre consideram as diferentes realidades socioeconômicas e culturais das instituições. Uma escola em uma região de alta vulnerabilidade social, por exemplo, pode apresentar resultados inferiores a uma escola em um bairro de melhor poder aquisitivo e com condições de infraestrutura mais adequadas, mesmo que o esforço e a dedicação dos educadores sejam os mesmos ou até maiores. Essa comparação, descontextualizada vai construindo um estigma em relação as escolas com menores pontuações e não reflete o real trabalho desenvolvido.

É fundamental reconhecer que as avaliações externas, medem apenas uma pequena parcela do que, realmente, é importante na educação, considerando que o foco dos testes padronizados são conhecimentos específicos em determinadas áreas, geralmente Língua Portuguesa e Matemática. O processo educativo desencadeado ao longo da educação básica e, especificamente, no ensino médio, vai muito além da capacidade de reproduzir informações, inclusive por determinação constitucional. De modo geral, envolve um amplo campo de desenvolvimento de capacidades propriamente humanas como empatia, colaboração, resiliência, autoconhecimento, capacidade dialógica; pensamento crítico e resolução de problemas; análise de informações e criação de soluções; estímulo à imaginação e a busca por novas ideias; formação cidadã através da conscientização sobre direitos e deveres e participação na comunidade com o sentido de corresponsabilização com os destinos da vida local e global. Esses aspectos, cruciais para a formação humana integral, são dificilmente mensurados por avaliações padronizadas.

Consideradas as ponderações reflexivas de Ravitch (2011, p. 32) que aponta não terem as reformas e os testes padronizados nada a ver com o aprendizado, perguntando “Como a testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores da reforma escolar? Como os nossos governos eleitos se convenceram de que a mensuração e os dados iriam consertar as escolas?”, é preciso buscar equilíbrio.

No contexto da reforma do ensino médio, que haverá de ser revista em profundidade, para além do já revisado, as avaliações externas, que inundam toda educação básica, como uma gigantesca máquina em funcionamento, devem ser compreendidas como um dos instrumentos de avaliação e não o único. É desejável o avanço que considere avaliações formativas e diagnósticas, no âmbito da escola, acompanhando o processo de aprendizagem dos estudantes de forma contínua, permitindo ao professor identificar dificuldades e ajustar suas estratégias pedagógicas, bem como a avaliação do desenvolvimento de habilidades mais complexas e a capacidade de articular o conhecimento em situações reais; a observação em sala de aula que ofereça uma visão mais abrangente do comportamento, engajamento e interação dos alunos; participação da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e gestores na discussão sobre os critérios de avaliação e do que se espera da educação.

O objetivo principal da avaliação deve ser sempre o de apoiar o processo de ensinar e de aprender e não classificar ou ranquear. Isso significa utilizá-la como uma ferramenta para identificar pontos fortes e fracos, subsidiar o planejamento pedagógico, promover o desenvolvimento profissional dos educadores e, acima de tudo, garantir uma educação de qualidade e mais significativa para todos os estudantes.

5 Ensino médio e a educação integral em tempo integral: possibilidades para os estudantes

Assim como as reformas da educação norte americana, reportadas por Ravitch (2011), também no Brasil, no contexto de globalização neoliberal, a reforma do ensino médio, instituído por medida provisória, de forma arbitrária, estabeleceu-se em consonância com interesses, preponderantemente, do mercado e da esfera privada representada por institutos e organizações, como pouca ou nenhuma participação das comunidades escolares e acadêmicas e sem referências nas experiências exitosas, em curso, no Brasil.

Grabowski (2018) manifesta-se sobre o processo de reforma do ensino médio por meio de Medida Provisória:

quando especialistas das ciências da educação não são ouvidos, universidades são ignoradas, entidades científicas criticam, professores são alijados do processo e estudantes não são incorporados na elaboração, tudo indica ausência de confiança e legitimidade. Porém, o pior reflexo é a fragilização do currículo e da formação dos jovens, profissionalização precoce e desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas na educação básica.

A crítica aponta que, quando se ignora o saber acadêmico e os sujeitos da escola, a educação deixa de ser um processo formativo amplo e se torna uma prática meramente

funcional, orientada por interesses externos (como o mercado), e não pelas necessidades humanas e sociais dos estudantes, enfraquecendo ou, até, impossibilitando, a qualidade, a equidade e o papel emancipador da educação básica.

O estudante é o sujeito mais prejudicado nesse processo, pois o exame mais importante que temos — que possibilita o ingresso no ensino superior — o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) não alterou sua matriz curricular, ou seja, os estudantes das escolas públicas, tiveram reduzida a carga horária de componentes curriculares valorizados no exame e, em contraponto, passaram a ter acesso aos chamados itinerários formativos, que não são contempladas na matriz do referido exame.

Há urgência de pensar a escola como um espaço de encontro das juventudes, com educação integral que não se limita à transmissão de conteúdos acadêmicos, mas abrange o desenvolvimento global dos sujeitos.

São bem vindas atividades, campos de conhecimento, vivências culturais, esportivas, tecnológicas, laborais que promovam o desenvolvimento cognitivo articulado aos outros campos do desenvolvimento humano, considerando as individualidades de cada estudante, estabelecendo conexões entre o conhecimento científico e a realidade social e cultural dos indivíduos, desenvolvendo a capacidade de compreensão, análise, síntese, resolução de problemas, pensamento crítico e participação cidadã, na perspectiva do que Vieira, Moll e Abrunhosa (2024, p. 10) evidenciam:

A educação do ser humano, em sua integralidade, tem sido um direito defendido por muitos autores, preocupados e desejosos de humanizar a educação. Considerar o sujeito cognitivo, afetivo, ético, estético, relacional, espiritual, entre outros aspectos, requer processos educacionais pensados e planejados, processos que considerem como, ao longo da história, o conhecimento foi sendo elaborado, que erros foram cometidos, que possibilidades e sonhos são possíveis. Humanizar a educação, na perspectiva do desenvolvimento integral, passa por compreender e modificar os espaços educacionais, quebrando a racionalidade técnica e positivista da escola, dominante da cultura escolar nos séculos XIX e XX e ainda presente no século XXI, na direção da construção de espaços humanizados e humanizadores, que promovam a relação entre as pessoas e o exercício intenso da cidadania.

A humanização da educação, a partir deste horizonte, implica romper com a visão fragmentada e neotecnista, própria de reformas como a que foi efetivada no Brasil em 2017, e implica, para a constituição efetiva de uma educação integral, com ampliação da jornada escolar (em tempo integral): infra-estrutura nas escolas; carreira, salário e formação de professores; articulação territorial e comunitária; entre outras condicionalidades.

Ao reconhecer o ser humano em sua integralidade, a educação integral, emerge como um processo de emancipação que vai além da mera instrução, com transmissão de conteúdos, para um espaço que proporcione o desenvolvimento pleno do estudante, para além de uma existência limitada, colaborando para que cada um/cada uma seja autor/autora de seu próprio caminho, cuidando, como aponta Moraes (2008) para o estudante “restabelecer a aliança entre o racional e o intuitivo, o contemplativo e empírico”.

Essa perspectiva questiona os paradigmas da sociedade neoliberal, que fragmenta a existência humana e desvaloriza a dimensão subjetiva, em favor de uma racionalidade utilitarista voltada para o mercado. Além disso, exige uma ruptura paradigmática, definindo

que a expansão da jornada escolar não pode se restringir ao aumento quantitativo de horas, mas representa a oportunidade de construir e aprofundar a formação humana integral, permitindo o desenvolvimento de um currículo mais amplo e diversificado, que contempla não apenas o conhecimento acadêmico, mas um conjunto de vivências no campo das ciências, das artes, dos esportes, das tecnologias, do mundo do trabalho, para o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, a autonomia, capazes de transformar a realidade social, conforme Moll (2010):

Escola de tempo integral em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros – no qual a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a educação integral, em tempo integral, colabora para a construção de um ambiente de participação social e política. Conforme argumenta Cavaliere (2007), as atividades rotineiras da vida escolar — como alimentação, higiene e saúde — e as oportunidades de cultura, arte e lazer, ganham uma dimensão educativa e o estudante exerce sua cidadania nas questões diárias da convivência escolar, algo muito difícil em uma escola de tempo parcial:

Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro. (Cavaliere, 2007, p. 1023).

Trata-se, pois, de uma mudança fundamental no paradigma educacional: a transformação da escola em um espaço verdadeiramente humanizado. Para além da mera transmissão de conteúdos e da avaliação padronizada, o foco é a valorização do ser humano em sua totalidade. Nessa abordagem, o erro não é um sinal de fracasso, mas uma etapa do processo de aprendizagem que precisa ser superada pelo trabalho pedagógico sistemático e dialógico. Ao invés de punir o equívoco, a escola utiliza-o como uma ferramenta para a reflexão, para a descoberta de novas possibilidades e para o aprofundamento do conhecimento. Ao criar um ambiente que encoraja a curiosidade e a experimentação, a educação torna-se um processo dinâmico e significativo, onde a inovação pode, de fato, florescer.

Nesse sentido, a educação integral em tempo integral, está intrinsecamente relacionada a uma perspectiva humanizada pois, longe de ser apenas um aumento da carga horária, propõe a formação das múltiplas dimensões do ser humano: cognitiva (intelectual), social (interação com o outro), emocional (autoconhecimento e empatia), cultural (apreciação e produção de cultura), política (da convivência na esfera pública), entre outras.

Ao integrar diferentes saberes e experiências, dispõe os estudantes a tornarem-se não apenas detentores de conhecimento, mas sujeitos críticos que aprendem a questionar o status quo, a analisar a realidade em sua complexidade e a buscar soluções para os problemas de suas comunidades e do mundo. Portanto, educação como meio de emancipação e de mudança social, na perspectiva da justiça e da equidade.

Considerações Finais

Ao analisar a reforma do Ensino Médio, percebe-se uma tensão central entre a lógica de mercado e a formação integral do estudante. O que na retórica apresentava-se como uma modernização da educação, na prática, reduziu a formação geral, flexibilizou o currículo, ao modo do mercado e reduziu as oportunidades para os jovens da escola pública em termos de acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

As avaliações padronizadas, em larga escala, constituem fator crucial a ser enfrentado pois pressionam as escolas e os professores a direcionarem seus esforços para que os alunos tenham um bom desempenho nos exames. Essa pressão, em vez de incentivar uma aprendizagem mais profunda e investigativa, acaba limitando o trabalho pedagógico à preparação para as provas. A gestão escolar também enfrenta essa pressão por resultados, o que dificulta a implementação de projetos pedagógicos inovadores que estimulem a autonomia dos alunos e a participação da comunidade.

Essas dinâmicas mostram que a reforma, na sua implementação atual, não tem conseguido promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Em vez disso, prioriza a formação de força de trabalho, adequada a precarização do mercado, deixando de lado o desenvolvimento do que é essencial para a vida.

O enfrentamento dessa realidade exige pensar e repensar, coletivamente, como comunidade escolar e acadêmica, o papel da escola na sociedade e o efeito das políticas educacionais, com ou sem reformas, para a realização dos imperativos constitucionais do pleno desenvolvimento humano, da formação para a cidadania e da preparação para o mundo do trabalho, buscando equilíbrio e processos educativos que colaborem para a efetivação de uma sociedade em que a dignidade e a felicidade sejam possíveis para toda gente.

Referências

AFONSO, A. J. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALBA, R. P. *Mercantilização da educação no Brasil: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos planos nacionais de educação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/oFBAC>. Acesso em: 23 jul. 2020.

APPLE, M. W. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, set./dez. 2004.

BALL, S. J. Culture, Cost and Control: Self-Management and Entrepreneurial Schooling in England and Wales. In: SMYTH, J. *A Socially Critical View of the Self-Managing School*. London: Routledge, 2004.

BANCO MUNDIAL. Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Volume I: síntese. *Grupo Banco Mundial*, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://bityli.com/J4WHV>. Acesso em: 6 mar. 2020.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 14 set. 2025.

GRABOWSKI, Gabriel. BNCC esvazia e precariza o ensino médio. *Extraclasse*, dez. 2018. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/12/reforma-altera-estrutura-do-ensino-medio/>. Acesso em: 2 jan. 2019.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. v. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LIMA, L. C. Apresentação dossiê – Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* novas exigências educacionais a professãodocente. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novaes Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para Educação. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MOLL, J. Escola de tempo integral. In: OLIVEIRA, D. A. *et al. Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAES, M. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais*. São Paulo: Antakarana, Willis Harman House, 2008.

PITANO, S. C.; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: diálogos com Milton Santos. *Geografia, Ensino & Pesquisa*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 78-86, jan. 2017.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 779-798, out. 2009.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIEIRA, M. M. da S.; MOLL, J.; ABRUNHOSA, E. C. O espaço educacional como materialização de concepções e princípios: Aportes para um debate necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024029, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18195. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18195>. Acesso em: 30 out. 2025.