

GESTÃO DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL: concepções em disputa

*Maria do Socorro Silva da Silva
Dinair Leal da Hora*

Resumo

Este estudo procura analisar a gestão do currículo no contexto de implementação da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral após a Lei nº 13.415/2017, a partir das ações do diretor, vices diretores e coordenadores pedagógicos, integrantes da gestão escolar de uma unidade de ensino que aderiu a essa forma de oferta educacional. Para tanto, fundamenta-se nas discussões teóricas, nas proposições oficiais e nos resultados de pesquisas que abordam o tema, com destaque para a organização do trabalho pedagógico realizado em circunstância de Pandemia ocasionada pelo Covid-19, com provável aprofundamento das desigualdades, dualidades e diferenciações enfrentadas por estudantes brasileiros de 15 a 17 anos de idade. Conclui-se que a gestão do currículo no Ensino Médio de Tempo Integral tem sido desenvolvida num campo de disputas político-ideológicas, que repercute sobre os fazeres curriculares materializados na escola, com retrocesso nas práticas democráticas e avanço gerencial, que dificultam a implementação de um currículo integrado, mantendo as históricas práticas fragmentadas de currículo que não contribuem para a efetivação de uma formação humana integral.

Palavras-chave: gestão do currículo; ensino médio de tempo integral; política educacional.

CURRICULUM MANAGEMENT IN FULL-TIME HIGH SCHOOL: disputed conceptions

Abstract

This study seeks to analyze the management of the curriculum in the context of the implementation of the Policy to Promote Full-Time High School Education after Law nº 13.415/2017. of education that adhered to this form of educational offer. To this end, it is based on theoretical discussions, official propositions and the results of research that address the topic, with emphasis on the organization of the pedagogical work carried out in the circumstances of a pandemic caused by Covid-19, with a probable deepening of inequalities, dualities and differences faced by Brazilian students aged 15 to 17 years. It is concluded that curriculum management in Full-Time High School has been developed in a field of political-ideological disputes, which has repercussions on the curricular actions materialized in the school, with a setback in democratic practices and managerial advancement, which make it difficult to implement an integrated curriculum, maintaining the historical fragmented practices of curriculum that do not contribute to the realization of an integral human formation.

Keywords: curriculum management; full-time high school; educational politics.

GESTIÓN CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE TIEMPO COMPLETO: concepciones en disputa

Resumen

Este estudio busca analizar la gestión del currículo en el contexto de la implementación de la Política de Fomento de la Educación Secundaria de Tiempo Completo a partir de la Ley nº 13.415/2017 de educación que adhirió a esta modalidad de oferta educativa. Para ello, se basa en discusiones teóricas, proposiciones oficiales y resultados de investigaciones que abordan el tema, con énfasis en la

organización del trabajo pedagógico realizado en las circunstancias de una pandemia provocada por la Covid-19, con una probable profundización de las desigualdades, dualidades y diferencias que enfrentan los estudiantes brasileños de 15 a 17 años. Se concluye que la gestión curricular en la Escuela Secundaria de Tiempo Completo se ha desarrollado en un campo de disputas político-ideológicas, lo que repercute en las acciones curriculares materializadas en la escuela, con un retroceso en las prácticas democráticas y el avance gerencial, que dificultan implementar un currículo integrado, manteniendo las históricas prácticas curriculares fragmentadas que no contribuyen a la realización de una formación humana integral.

Palabras clave: gestión curricular; escuela secundaria de tiempo completo; política educativa.

INTRODUÇÃO

As práticas de gestão do currículo no contexto de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI, como outros elementos constitutivos da educação básica brasileira, têm sido reconfiguradas a partir das mudanças promovidas pelo paradigma da Nova Gestão Pública - NGP, o qual segundo Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 1), “reorienta os objetivos, os processos de trabalho e as finalidades das escolas públicas”.

Sob influência da NGP, a atual proposta de EMTI após a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017), integra o conjunto de políticas para a reforma da última etapa da educação básica, com implicações para a gestão escolar desempenhada por diretores e coordenadores pedagógicos, determinando mudanças no desenvolvimento do currículo e na organização do trabalho, que segundo Lima (2011), adota uma perspectiva de eficiência e eficácia própria da gestão gerencial em detrimento dos aspectos democráticos e de formação humana integral dos sujeitos.

É consenso entre diversos autores como Hora (2018) e Santos (2017), que os pressupostos político-ideológicos contidos nas políticas públicas interferem na gestão, no currículo e na organização do trabalho pedagógico, caracterizando essas dimensões como campo de disputas no qual forças divergentes se confrontam por hegemonia.

O construto considera que as questões e concepções sobre práticas de gestão escolar estão intrinsecamente relacionadas aos projetos societários em disputa, que determinam tipos diferentes de organização do trabalho pedagógico. Para Pereira e Silva (2018), dois principais modelos de gestão estão presentes nas políticas públicas - o democrático e o gerencial - que se materializam na escola com apropriações diferenciadas em cada uma das instituições.

Os marcos normativos que orientam as práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico ganharam força a partir da Constituição Federal de 1988, Art. 206, inciso VI, que estabelece a gestão democrática do ensino público como um de seus princípios (BRASIL, 2016), também explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, Título II, Art. 3º, inciso VIII (BRASIL, 2017) e no Plano Nacional de Educação - PNE II, Lei nº 13.005/2014, Art. 2º, inciso VI (BRASIL, 2014).

Ao estabelecer a gestão democrática como princípio para a educação, o Estado brasileiro e os governos locais assumiram o compromisso de incentivar e promover mecanismos de participação e autonomia das unidades escolares. Para Brasil (2012), não basta que os marcos normativos sinalizem para esse objetivo, é preciso efetivá-lo na prática com a mobilização de todos os seguimentos da comunidade escolar e local - profissionais, alunos, pais, colegas, sindicatos, associações de bairro, etc.

Hora e Santos (2021)¹, consideraram que os fundamentos da democracia têm força de lei, por isso nenhum sujeito ou agente político significativo apresenta-se contrário à ela, mas podem conferir outros sentidos contribuindo para que existam diferentes noções da mesma teoria. Por essa razão, quando se avalia uma situação concreta a respeito de sua condição democrática ou não democrática, é preciso explicitar qual é a concepção de democracia que está sendo considerada.

Por essa razão, analisar práticas de gestão e organização do trabalho pedagógico pressupõe atenção para identificar aquelas que se distanciam ou se aproximam de determinados paradigmas de gestão, seja democrático ou gerencial, através de estratégias de resistência ou aceitação por parte de profissionais e alunos, a fim de compreender aquelas que se sobressaem devido aos diferentes modelos que coexistem em disputa no contexto escolar.

Hora e Lélis (2021) consideram a democratização da escola pública sob três aspectos: como ampliação do acesso à instituição educacional; como processos pedagógicos significativos para os alunos; e como participação nos processos administrativos. Essas representações reúnem o conjunto estruturante dos desafios para a gestão, sobretudo no contexto de disputa que tem caracterizado o campo educacional brasileiro.

Assim, a concepção de gestão democrática perpassa e se compromete com o “desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, pela adoção de um currículo concreto e vivo que garanta a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão representado pela evasão e repetência”. Além desse compromisso, também se exercita a adoção da concepção democrática quando a gestão estimula e garante “a participação de pais, alunos, professores e sociedade civil nas decisões tomadas em assembleias, em eleições para os cargos diretivos e na eliminação das vias burocráticas” (HORA; LÉLIS, 2021, p. 73).

Pelo exposto, compartilhamos da mesma concepção de que as estruturas e processos democráticos não se realizam em ações isoladas, ao contrário, definem-se a partir de um conjunto de normativas, atitudes e posturas abertas e flexíveis que favoreçam o exercício da autonomia, da descentralização das decisões e da adoção da gestão colegiada.

No entanto, os sentidos que assumem as políticas e práticas de gestão democrática têm sido reconfigurados pela gestão gerencial, de modo que o cumprimento da meta 19 do PNE II/2014-2024 não ocorra como objetivada em:

[...] assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 35).

Pereira e Silva (2018) consideram que há certo hibridismo de concepções e práticas de políticas, gestão escolar e organização do trabalho pedagógico, que são desenvolvidas a

¹ Anotações de aulas da disciplina Teorias e Práticas de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, ministrada pelas Professoras Dra. Dinair Leal da Hora e Dra. Émina Márcia Nery dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB, da Universidade Federal do Pará, em 13/04/2021.

partir de movimentos e apreensões contraditórias, indicando que a adoção de um determinado modelo não substitui por completo o outro, nem causa total ruptura, coexistindo em disputa por hegemonia.

Desta forma, a gestão gerencial destaca-se como mecanismo dos organismos internacionais de capital estrangeiro, que acelerou o processo de descentralização do poder e determinou reformas como requisito para concessão de financiamento da educação com repercussões para a gestão escolar, em que se destacam perspectivas mercadológicas, privatização e contenção de gastos com melhores resultados estatísticos que demonstrem a eficiência e a eficácia dos serviços educacionais públicos (Lima, 2011).

Essa dinâmica repercutiu no contexto interno das escolas, que tiveram que adotar métodos e técnicas padronizadas de gestão escolar para adequarem-se às exigências de organismos internacionais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (PEREIRA; SILVA, 2018).

As reformas educacionais produzidas a partir das interferências desses organismos internacionais proporcionaram mudanças nos objetivos, processos de trabalho e finalidades das escolas públicas, com consequências sobre a gestão e organização do trabalho pedagógico, que vêm sendo subsumidas à nova regulação internacional sob a supervisão do Estado brasileiro (OLIVEIRA, 2015).

Para atender aos critérios de regulação, o Estado adotou forte centralidade da avaliação externa e seus resultados, que têm servido como parâmetro para estimular a competição entre as escolas em detrimento da promoção de políticas públicas de maior alcance social (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017). Essa realidade possibilita a reação de profissionais, pesquisadores e beneficiários da educação para resistir às políticas de caráter neoliberal “a partir do fortalecimento dos órgãos colegiados e da reflexão crítica que possam aprofundar os mecanismos de participação, compromisso ético-político e engajamento profissional com vistas a uma formação emancipadora” (PEREIRA; SILVA, 2018).

A POLÍTICA DE FOMENTO AO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL

Dentre os efeitos da reestruturação do sistema escolar fundamentada em conceitos empresariais de educação, destaca-se a reorientação dos objetivos de formação destinada a juventude brasileira, que tem repercussão nas finalidades da educação e nos processos de trabalho desenvolvidos pela gestão para organizar o trabalho pedagógico nas escolas.

Para autores como Russo (2011), Libâneo, Oliveira, Toschi (2012) Paro (2017), entre outros, a finalidade da educação escolar é oferecer oportunidades de formação às novas gerações, que relacione o conhecimento historicamente constituído às necessidades de transformação social a partir de processos pedagógicos democráticos e emancipadores.

No entanto, pesquisas indicam que a última etapa da educação básica brasileira tem se caracterizado como campo de disputas político-ideológicas em que se destacam interesses democráticos em favor da escola pública, gratuita e de qualidade social referenciada e seu contraponto representado por interesses mercadológicos, privatistas que tendem a acirrar os

problemas de desigualdade, diferenciação e precariedade do trabalho já vivenciados no ensino médio (ARAUJO, 2019; SILVA; FERRETI, 2017).

O exposto considera que a finalidade de oferecer no ensino médio “educação voltada para o desenvolvimento integral e preparação [cidadã] ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017) é ressignificada por concepções gerenciais de educação que foram impostas à escola com orientações emanadas dos órgãos superiores, que buscam centrar a finalidade da educação em metas para o alcance de resultados (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017).

O novo contexto estimula a parceria entre agências públicas e privadas e introduzem inovações gerenciais que reorganizam programas e projetos que iniciaram com perspectiva de justiça social e educação para a emancipação e os reestruturam por padrões de qualidade total. Exemplo dessa dinâmica foi o que ocorreu com o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria do Ministério da Educação - MEC nº 971/2009, que segundo Filemon (2019) e Batti (2019), foi sofrendo alterações desde sua primeira elaboração, contabilizando seis versões do documento orientador publicados seguidamente nos anos de 2009, 2011, 2013, 2014, 2016 e 2017.

As versões que seguiram à primeira, mantiveram a proposta de estabelecer interlocução da educação escolar com as culturas juvenis e ampliaram as condições de investimento à reestruturação curricular, à reorganização e replanejamento das escolas com impactos para a gestão e afirmaram a ampliação do tempo de permanência de adolescentes e jovens na escola como estratégia para minimizar os efeitos da pobreza, considerada um entrave ao desenvolvimento econômico.

A influência de reformadores empresariais e de organismos internacionais ao ProEMI deram conotações mercadológicas para a formação pretendida pelo programa [...] subsumindo-o a um quadro de dissensos, contradições e interesses econômicos” (SATO, 2019, p. 5-6) sobretudo a partir da implementação em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro - PJJF, formulado pelo Instituto Unibanco e implementado a partir de 2011 (SANDRI, 2016, p. 31).

Essa implementação conjunta entre o ProEMI e PJJF fortaleceu o acordo e a aproximação da relação público-privada na condução da política para o ensino médio brasileiro, mantendo um discurso humanitário ancorado na educação integral em tempo integral para minimizar os efeitos da pobreza sobre a juventude, mas desenvolveu práticas fundamentadas em princípios de eficiência e eficácia com clara contenção de gastos públicos sem deixar de garantir ações educacionais compatíveis mais com a lógica de mercado do que com a causa social.

Para Sandri (2016) as propostas do ProEMI e do PJJF apresentaram concepções de formação humana distintas: uma que se referiu às perspectivas educacionais de interesse público no sentido de uma educação para todos e outra que se desenvolveu para suprir o setor privado no sentido de atender interesses específicos de um determinado grupo social.

A formação humana integral esteve presente nos debates e nas propostas de políticas para o ensino médio antes das proposições do ProEMI e:

[...] buscava uma escola que não se limitasse ao interesse imediato, pragmático e utilitário de educação, mas numa formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e de compreender as determinações da vida social e produtiva, que articulasse trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL/SAE. 2008, p. 8 apud SANDRI, 2016, p. 34-35).

Essa concepção de formação humana integral foi indicada como alternativa para superar o modelo fragmentado e pragmático de ensino médio brasileiro que separou curso propedêutico e técnico profissionalizante e que caracteriza a dualidade e dificulta a oferta de formação igualitária para todos (ARAUJO, 2019), por isso compunha a primeira versão do ProEMI em 2009, perde espaço em 2011 e volta nas versões que se seguiram, indicando que o Programa havia se tornado campo de disputa político-ideológica.

Tal disputa foi acentuada após a junção do Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco ao ProEMI, que secundarizou a proposta de formação humana integral, fortaleceu a concepção de formação por competências e diminuiu a potencialidade pública da política, que aos poucos foi deixando seu caráter de uma oferta igualitária para assumir uma configuração voltada ao alcance de resultados “referentes ao desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações de larga escala, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática” (SANDRI, 2016, p. 37).

Para Moll (2017, p. 67), o ProEMI como indutor do tempo integral e referência para reorientação curricular,

[...] estruturava-se a partir da oferta de macrocampos pedagógicos nas áreas de cultura e artes, esporte, comunicação e mídias, entre outras, que previam a adesão da escola e a realização de atividades complementares, a serem articuladas com os projetos em curso nas escolas de ensino médio. As ações apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral.

A ampliação do tempo que adolescentes e jovens passaram a permanecer sob responsabilidade da escola havia sido contestada em debates sobre a temática com perspectivas em prol e contra a implementação da política em que se destacou duas frentes de argumentos: a que se opunha ao período integral com crítica ao caráter assistencial do projeto [...] quando não se atingia uma educação de boa qualidade nem em tempo parcial (PARO; FERRETI; VIANNA; et al, 1998; LIBÂNEO, 2006) e a que defendia que o tempo estendido proporcionaria a sociabilidade e a justiça social à população mais carente (CAVALIERE, 2006; GUARÁ, 2006; MOLL, 2008; MAURÍCIO, 2009).

O dissenso que acompanhou a política de escola de tempo integral desde sua primeira formulação reúne divergências quanto a sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro. Libâneo (2006) não foi favorável à implantação dessa política nas condições da escola pública do país, apesar de considerá-la como uma aspiração legítima por haver muitos argumentos pertinentes em seu favor.

Rinaldi e Silva (2017) complementam o debate indicando que a escola de tempo integral tem encontrado dificuldades para se organizar de forma a oferecer as novas demandas dos conhecimentos científicos, estéticos, éticos e corporais em um tempo

alargado. Essa realidade é constatada pelos depoimentos de profissionais que citam problemas de organização do trabalho pedagógico, que persistem na escola de tempo integral, como os citados na pesquisa de Gama e Sônego (2018, p. 12) em que a professora entrevistada relatou a prática desenvolvida que: “(...) ficou só conteúdo, conteúdo, conteúdo, ficou bem cansativo, não que o conteúdo não seja importante, mas eu acho que o conteúdo deveria ser ligado à prática”.

O exposto indica, que se mantém na escola de tempo integral a mesma prática de reprodução da realidade já vivenciada na escola de tempo parcial. Para Rinaldi e Silva (2017, p. 122) o foco na transmissão do conhecimento tem se mantido cristalizado historicamente na organização da escola pública brasileira e, ainda assim, falha nesse processo. Para Arroyo (2012, p. 33) “se um turno já é tão pesado [...] mais uma dose do mesmo, será insuportável”.

Os argumentos de alerta aos possíveis desafios que são vivenciados pela implantação da escola de tempo integral repercutem ao ensino médio, que tem se configurado como campo de disputa político-ideológica sobretudo a partir da implementação do ProEMI em conjunto com o PJJF, considerados peças fundamentais na proposição da contrarreforma do ensino médio” (SATO, 2019, p. 05).

Ferreira (2017) destaca que a palavra contrarreforma é uma recusa de vincular processos regressivos de reestruturação do ensino médio com o conceito de reforma que faz parte do debate do movimento operário como uma estratégia revolucionária. Para a autora, “[...] além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantistas” (p. 294).

Ancorada no discurso privatista de que o ensino médio tornou-se uma etapa desinteressante, de má qualidade e com altos índices de defasagem e abandono na oferta de formação à juventude brasileira, a contrarreforma iniciou com a Medida Provisória nº 746/2016 e ganhou forma de Lei em 2017 sob o nº 13.415, que deu materialidade às mudanças com repercussões para estudantes e trabalhadores em educação (ARAUJO, 2019) através da flexibilização curricular e ampliação da jornada escolar.

CURRÍCULO INTEGRADO VERSUS CURRÍCULO FRAGMENTADO

A forma aligeirada e sem ampla discussão com que a contrarreforma tramitou e foi aprovada resguardou a conduta econômica neoliberal adotada pelas recomendações dos organismos internacionais que objetivam suprir as necessidades do mercado de trabalho. Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 - que entre outras regulamentações, estabelece a oferta de ensino médio de tempo integral - determinou alterações em vários marcos normativos da educação com destaque para a LDB nº 9394/1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; o FUNDEB nº 11.494/2007 - que regulamenta o fundo nacional de manutenção e desenvolvimento da educação básica e valorização dos profissionais da educação; a CLT nº 5.452/1943 e nº 236/1967 - que estabelece a consolidação das leis do trabalho; revoga a Lei nº 11.161/2005 e institui a Política de Fomento a Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral - EMTI (BRASIL, 2017b, p.01).

A nova legislação e a concepção hegemônica que orientam a oferta do EMTI, indicam um novo currículo, com discurso para desenvolver pessoas em sua integralidade,

mas que se materializa para “formar personalidades produtivas e estimular o mercado de serviços educacionais” (ARAÚJO, 2019, p. 56), em que a iniciativa privada (representada por Organizações Não Governamentais - ONGs, Centros, Fundações e Organizações Sociais - OSs) vai invadindo as escolas públicas, substituindo a formação integral e de preparação cidadã para o trabalho pela formação para o alcance de resultados.

O novo currículo materializado na Base Nacional Comum Curricular - BNCC reitera a “centralidade conferida à noção de competências dos Parâmetros Curriculares do final da década de 90 e reintroduz os limites já identificados em pesquisas anteriores, dentre eles, o de que tal abordagem mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico” (SILVA, 2018, p. 01).

As normativas para implementar a BNCC cumpriram as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância - UNICEF sob a justificativa de que o ensino médio possuía número excessivo de disciplinas que não estavam adequadas ao mundo do trabalho e precisavam alinhar-se à proposta de divisão em opções formativas como estratégia integrante da reforma (SILVA, 2018). “O Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas” (SILVA; FERRETI, 2017, p. 394).

Essa constatação serviu como uma das justificativas para as propostas de reforma curricular que se aglutinaram em torno de quatro situações:

o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p. 02).

A característica economicista de formação indicada na BNCC se revela não só pela finalidade centrada mais no produto do que no processo de educação, como também pela aproximação com o setor privado, que vem ampliando sua atuação através da oferta de produtos e serviços financiados com recursos públicos em detrimento da valorização e fortalecimento da escola pública, gratuita e de qualidade para todos, onde o ensino médio também está inserido.

Para Moll (2017, p. 68) o aumento significativo de recursos federais revela-se como importante elemento na disputa por um novo formato curricular materializado pela BNCC, “que exige novos livros e materiais didáticos, além de mudanças que arregimentam a indústria da avaliação e do treinamento de professores”.

A interferência do Terceiro Setor representado por ONGs, Centros, Fundações e OSs, mantidos através da chamada ‘responsabilidade social das empresas’ nos assuntos do EMTI (SIMIONATTO; PFEIFER, 2006), não só concretiza a desregulamentação e a terceirização da educação (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014) como estabelece um

currículo fragmentado e distanciado da concepção de currículo integrado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015) na medida em que contradiz o princípio estruturante da educação básica, sinalizada pela LDB 9394/96 como base unitária que vincula todos os níveis e modalidades e dá sentido à formação ampla e integral que se opõe à fragmentação do saber, princípio ameaçado pelos chamados Itinerários Formativos que antecipam formações diversificadas, que segundo Cury (2009), só ocorreria com a conclusão do ensino médio.

Dessa forma, a mercantilização da educação básica tornou-se uma realidade que vem se materializando no contexto brasileiro, modificando a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos que se desenvolvem nas escolas, a destinação do recurso público e a determinação de padrões de desempenho a serem alcançados pelos concluintes do ensino médio nas avaliações de larga escala (SILVA, 2018) que determinou a subsunção da formação proposta pela BNCC aos interesses mercadológicos.

A GESTÃO DO CURRÍCULO E A PANDEMIA DO COVID-19

Embora a gestão do currículo seja associada ao trabalho dos professores em sala de aula, para Morrie (2008), seu desenvolvimento conta com as contribuições de outros gestores como diretores e coordenadores pedagógicos para as ações que organizam o tempo, os espaços e recursos necessários que favoreçam o sucesso do processo ensino-aprendizagem vivenciado na escola.

Segundo Santos (2017), a gestão do currículo exercida por professores, diretores e coordenadores pedagógicos, é orientada pelas concepções contidas nas políticas educacionais ancoradas na Nova Gestão Pública, com repercussão nas subjetividades de alunos e profissionais. No âmbito da atual reforma do ensino médio desencadeada após a Lei 13.415/2017, a gestão do currículo ganhou centralidade como estratégia para implementar as mudanças requeridas pelo novo currículo oficial da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e seus Itinerários Formativos.

Há intensa pressão dos órgãos centrais dos sistemas de ensino para que a BNCC e seus Itinerários Formativos sejam implementados em todas as escolas de ensino médio a partir do ano de 2022. Entretanto, estudiosos e profissionais da área indicam impossibilidades para tal implementação por diversos motivos, entre os quais destacamos: o caráter pragmático e a-histórico da proposta que não contribui para uma formação humana integral e emancipadora mas para uma inserção antecipada de adolescentes e jovens no mercado de trabalho (SILVA, 2018); o aprofundamento da fragmentação do currículo em detrimento de um currículo integrado (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015); a descaracterização do ensino médio como integrante da educação básica e unitária para todos (CURY, 2009), que se contrapõe a diversificação proposta pelos Itinerários Formativos; o aligeirado processo de implementação que não dispõe de tempo suficiente para a formação continuada dos profissionais da escola (MENEZES, 2021), entre muitos outros entraves.

Os problemas indicados tornaram-se ainda mais preocupantes no contexto atípico causado pela Pandemia da Covid-19, que interrompeu as atividades escolares em todo o Brasil a partir de março de 2020 com normativas federais, estaduais e municipais como o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, para reorganização do

calendário escolar com possibilidade de cômputo das atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual em razão da Pandemia.

Como alternativa para realizar atividades não presenciais, as escolas adotaram a mediação de tecnologia remota, com utilização de ferramentas para o ensino-aprendizagem à distância, de forma emergencial. Esse cenário impeliu os professores a custear aquisição de equipamentos e aprender lidar com a nova dinâmica por conta própria, sem contar com insumos e formação que poderiam ter sido providenciados pelos governos, desnudando inúmeros desafios e dificuldades, dentre as quais, o fato de 89% dos professores não ter tido experiência anterior com aulas remotas, que tornou o processo de lidar com tecnologias digitais muito difícil (OLIVEIRA; PEREIRA JR., 2020).

Com as escolas fechadas e a necessidade de isolamento social, 82% dos professores passaram a ministrar as aulas de dentro de suas casas (OLIVEIRA; PEREIRA JR., 2020), causando a precariedade do trabalho tanto pela invasão das atividades laborais à privacidade do lar, quanto pelo aumento da carga de trabalho que deixou de ter horário fixo e passou a atender em quase horário integral, pois não havia limites para as inúmeras mensagens de alunos e familiares, principalmente por via WhatsApp.

Além dos desafios de organizar o trabalho pedagógico durante a Pandemia, outro dado alarmante foi revelado por 84% dos professores e relaciona-se com a diminuição do envolvimento dos alunos nas aulas, principalmente devido a “falta de acesso à internet e computadores, a dificuldade das famílias em apoiar os estudantes (74%), a falta de motivação dos alunos (53%) e o desconhecimento dos alunos para usar recursos tecnológicos (38%)” (OLIVEIRA; PEREIRA JR., 2020).

Os dados revelam que a dificuldade do poder público em dar uma resposta ao momento emergencial, vem provocando o aprofundamento das características que marcam o ensino médio atual, destacadas por Araujo (2019) como desigualdades, dualidades e diferenciações que estudantes brasileiros enfrentam durante sua formação na última etapa da educação básica.

Diante do exposto, verificou-se que a pressão exercida pelos órgãos centrais dos sistemas de ensino privilegia decisões verticais com retrocesso nas práticas democráticas e avanço gerencial, que dificultam a implementação de um currículo integrado, mantendo as históricas práticas fragmentadas que não contribuem para a efetivação de uma formação humana integral e emancipadora. Essa dinâmica, interfere na gestão desenvolvida no contexto da Política de Fomento ao EMTI, a qual tem mantido a mesma estagnação vivenciada em 2019 na escola pesquisada e não conseguiu efetivar a implementação do tempo integral, tanto pelas consequências da Pandemia como pelo descaso governamental, que não providenciou sequer, formação continuada à distância para os profissionais da escola.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. *Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 09 jan. 2021.

- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Natal: *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/agos. 2015.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012. p. 33-45.
- BATTI, Monica Bez. *As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 2016.
- BRASIL. *Gestão em educação escolar*. Luiz Fernandes Dourado. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede E-Tec Brasil, 2012.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 out. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 13.415/2017*. Altera as LDB/1996, que a Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b.
- BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em: 25 out. 2019.
- CAVALIERE, A. M. *Em busca do tempo de aprender*. Cadernos CENPEC, n. 2, p. 91-101, 2006.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da construção de um Sistema Nacional de Educação. *Conferência Nacional de Educação - CONAE*, 2010. Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação. Brasília: INEP, 2009.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139, abr.-jun., 2017, p.293-308.
- FILEMON, Orley Olavo. *Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia*. 346f. Tese de Doutorado. Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.
- GAMA, Maria Eliza Rosa; SÔNEGO, Fabrícia. Educação Integral: o que é possível por meio do programa mais educação?. *Revista Práxis Pedagógica*, v. 1, nº 1, jan/jul 2018.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, n. 2, p. 15-24, 2006.
- HORA, Dinair Leal da. *Política educacional e modernização falaciosa no Brasil*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

- HORA, Dinair Leal da; LÉLIS, Luziane Said Cometti. Gestão democrática e escola justa: uma relação orgânica. São Luiz: *Cadernos de Pesquisa*. Dossiê: Política, Gestão e Democracia na Educação: debates contemporâneos, v.28, n.1, 58-77, jan./mar. 2021.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC): *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 1-165. Brasília abr/2009.
- MENEZES, Tássia. O impacto do Novo Ensino Médio na formação de professores. Rio de Janeiro: *Conexão UFRJ*, set. 2021.
- MOLL, J. Conceitos e Pressupostos: O que queremos dizer quando falamos de Educação Integral? *Salto para o Futuro*, Brasília, v. 18, n. 13, p. 11-16, ago. 2008.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar a lógica da mudança no ensino médio. Brasília: *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 01 jun. 2021.
- MURRIE, Zuleika de Felice. Gestão do currículo na escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do Gestor*, v. 1. São Paulo: SEE, 2008.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). *RBP AE*, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez., 2017.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. Brasília: *Revista Retratos da Escola*, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020.
- PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. Cortez Editora. Edição do Kindle. 2017.
- PARO, Vitor Henrique; FERRETTI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.
- PEREIRA, Rodrigo da Silva; SILVA, Maria Abádia da. Políticas educacionais e concepção de gestão: o que dizem os diretores de escolas de ensino médio do Distrito Federal. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 137-160, mar./abr. 2018.
- RINALDI, Renata Portela; SILVA, Neiva Solange da. Educação Integral: entre o Passado e o Futuro. *Educação em Revista*, Marília, v.18, p. 121-138, 2017, Edição Especial. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/issue/view/414>. Acesso em: 17 jul 2020.
- RUSSO, Miguel Henrique. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. *RBP AE*, v.27, n.3, p. 361-588, set./dez. 2011.

SANDRI, Simone. A formação dos jovens em disputa no contexto do ensino médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJJF do Instituto Unibanco. In:

SILVA, Monica Ribeiro da (Org.). *O Ensino Médio, suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador*. Curitiba: UFPR/ Setor de Educação, 2016.

SATO, Cristiane Akemi. *Gestão escolar em duas escolas de ensino médio do Distrito Federal: o Programa de Ensino Médio de Tempo Integral*. Dissertação de Mestrado em Educação. 2019. Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

SANTOS, Luciola Licinio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, [online], n. 33, e166063, set. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. Dourados/MS: *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, v.4, n.11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Belo Horizonte: *Educação em Revista*, v.34, e214130, 2018c.

SILVA Monica Ribeiro da; FERRETI, Celso João Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

SIMIONATTO, Ivete; PFEIFER, Mariana. Responsabilidade Social das empresas: a contraface da sociedade civil e da cidadania. Porto Alegre: *Revista Textos & Contextos*, v. 5, n. 1, nov. 2006, pp. 1-20.

Submetido em março de 2022

Aprovado em março de 2022

Informações do(a)s autor(a)(es)

Maria do Socorro Silva da Silva

Universidade Federal do Pará

E-mail: socorroivan9@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0907-2401>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439098059734995>

Dinair Leal da Hora

Universidade Federal do Pará

E-mail: tucupi@uol.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2705119184820662>