



Artigo Original

Mudanças para a permanência: a marca da dualidade pedagógica em diferentes projetos para o ensino médio no Brasil

Changes for continuity: the mark of pedagogical duality in different projects for secondary education in Brazil

Stéphanhy Conceição Correia Alves Guedes Reis^a , Roseli Esquerdo Lopes^a 

^aUniversidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

Como citar: Reis, S. C. C. A. G., & Lopes, R. E. (2023). Mudanças para a permanência: a marca da dualidade pedagógica em diferentes projetos para o ensino médio no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 31, e3535. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO271135351>

Resumo

No Brasil, desde a “Primeira República”, a educação vem sofrendo reformas que afetam todos os seus níveis, inclusive o ensino médio. No cerne dessas reformas, esse nível de ensino é tradicionalmente marcado pelo dualismo educacional, reproduzindo as estruturas de poder presentes na sociedade brasileira. A última dessas reformas, instaurada em 2018, delegou ao ensino médio a função de subsidiar jovens na construção de seus projetos de futuro. A reforma de 2018 é apreendida neste texto como uma tentativa de adequar a formação da juventude brasileira em consonância ao *status quo*. Os “Estudos das Juventudes” têm se configurado como um campo de interface entre várias áreas que têm, de um modo ou de outro, a “Escola” e seus processos como um ponto de debate. Esse debate toma como fonte os documentos oficiais no âmbito da educação básica no Brasil para discutir o Programa Ensino Integral (PEI), instituído pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 2012, que, de forma pioneira no país, centralizou os currículos do ensino fundamental (anos finais) e ensino médio na construção do que se denominou “projetos de vida” dos alunos, criando escolas específicas para esse fim. Com as experiências desenvolvidas até aqui, conforme aquelas fontes e com a literatura correlata, pode-se afirmar a permanência do dualismo educacional no ensino médio, que, antes de tudo, não efetiva uma formação plena e desinteressada para a maior parte dos jovens que buscam na escola pública referências para uma vida melhor, muitas vezes inviabilizada pelo lugar que se ocupa e de onde o futuro pode ser projetado.

Palavras-chave: Ensino Médio, Juventudes, Adolescentes, Educação, Projetos.

Recebido em Fev. 25, 2023; 1ª Revisão em Maio 14, 2023; 2ª Revisão em Jul. 14, 2023; Aceito em Set. 8, 2023.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Abstract

In Brazil, since the “First Republic”, education has undergone reforms that affect all its levels, including high school. At the core of these reforms, this level of education is traditionally marked by educational dualism, reproducing the power structures present in Brazilian society. The latest of these reforms, instituted in 2018, assigned high school the function of subsidizing young people in the construction of their future life projects. The 2018 reform is understood in this text as an attempt to adapt the education of Brazilian youth in line with the status quo. “Youth Studies” has emerged as an interface field between various areas that have, in one way or another, the “School” and its processes as a point of debate. This debate draws on official documents in the field of basic education in Brazil to discuss the Full-Time Education Program (*Programa Ensino Integral – PEI*), instituted by the São Paulo State Department of Education in 2012, which, in a pioneering manner in the country, centralized the curricula of junior high school and high school in the construction of what was called “life projects” for students, creating specific schools for this purpose. With the experiences developed so far, according to those sources and related literature, it is possible to assert the continuity of educational dualism in high school, which, above all, does not provide a full and disinterested education for most young people who seek in public school references for a better life, often hindered by the place they occupy and from where the future can be projected.

Keywords: High School, Youth, Adolescent, Education, Projects.

Introdução

No Brasil, o ensino médio sofreu um processo de fragmentação a partir do qual surgiram dois principais tipos de escola: uma de cultura geral e outra técnico-profissional, demarcando a dualidade desse nível de ensino (Nosella, 2015). As escolas técnico-profissionais foram criadas a partir da década de 1930, com a Reforma Francisco Campos e as Leis Orgânicas dos anos 1940. Essas escolas eram direcionadas aos filhos da classe trabalhadora, cujo destino era a luta pelos postos de trabalho. Já as escolas de cultura geral eram destinadas à preparação das elites dirigentes e, para tanto, o caminho passava pelo ingresso no ensino superior (Saviani et al., 2014; Nosella, 2016).

Os dois ramos distintos de ensino, cada qual destinado às suas específicas clientelas, mantiveram as desigualdades educacionais presentes entre nós desde o início do século passado, denunciando a dificuldade de superação do dualismo educacional e, por conseguinte, das desigualdades sociais. Para Kuenzer (2000), é inegável a ligação das propostas educacionais com as propostas de governo, principalmente aquelas direcionadas às juventudes¹. Essa autora relata que essas propostas também correspondem a uma concepção de sociedade que é produto da escolha política de

¹ Utilizamos o termo juventudes no plural por compreendermos que, na realidade social não existe apenas um tipo de juventude, mas grupos juvenis heterogêneos (Esteves & Abramovay, 2007). Assim como Pais (1993), reconhecemos a existência de múltiplas culturas juvenis, formadas pelos diferentes interesses e inserções dos jovens na sociedade, o que define as experiências do ser jovem muito para além da idade.

determinado grupo que ocupa o poder, assim como das mudanças no mundo do trabalho.

Kuenzer (2000) afirma que a estrutura dual que demarcou dois caminhos diferentes na história da educação brasileira tem origem na organização social da sociedade e expressa as relações entre capital e trabalho, enquanto tentar resolvê-la inovando a concepção escolar seria um ato de inocência ou de desonestidade. Reafirmando essa lógica, Nascimento (2007) narra que, historicamente, a linha condutora das políticas para o ensino médio no Brasil é estruturada em torno da relação capital e trabalho, respondendo comumente aos interesses do capital.

Além dos dois tipos de escola — cultura geral e técnico-profissional — o sistema de ensino brasileiro apresenta uma variedade de prédios escolares, horários e tempos distintos, escolas de centro e periferia, particulares e públicas, que dão sustentabilidade à dualidade educacional, dificultando o processo de unitariedade escolar que visa à existência de uma escola regular pública, unitária e para todos (Nosella, 2015).

É nessa conjuntura político-social que o ensino médio se estabelece no Brasil como uma etapa da educação básica destinada a adolescentes e jovens de uma faixa etária que se iniciaria por volta dos 14-15 anos e deveria ser cumprida até os 17-18 anos e, como todo o ensino no país, é bastante deficitário (Nosella, 2011). Por isso, este artigo buscou analisar a educação escolar direcionada a jovens brasileiros e a permanência da dualidade educacional, por meio de um estudo documental e da literatura, que aborda os aspectos da história do ensino médio no Brasil e, nesse âmbito, o Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, que vem sendo implementado desde 2012, tomando como foco o eixo denominado “Projeto de Vida” (São Paulo, 2014). Toma-se como pressuposto, a combinação dessa temática com a área de terapia ocupacional, que, como afirmam Lopes & Borba (2022, p. 205), “se relaciona, se implica e contribui para o campo de conhecimento da educação e os serviços que integram esse setor, notadamente a escola, em prol de uma inclusão radical”.

Caminho Metodológico

O estudo buscou apreender o aparato de códigos e leis que estabeleceram as diretrizes e normas para a organização da educação escolarizada de adolescentes e jovens no Brasil, com vistas a compreender a criação e permanência da dualidade educacional na educação básica destinada a esse público. Para tanto, procurou-se pistas do aparato legal através da revisão da literatura sobre o dualismo educacional e o ensino médio no Brasil tomando-se como fontes Cunha (2017), Kuenzer (2000, 2010), Nascimento (2007), Nosella (2002, 2011, 2015, 2016) e Saviani et al. (2014).

O texto está organizado em três seções. Na primeira, faz-se uma abordagem sobre a trajetória da educação de jovens no Brasil no que se refere ao ensino médio. Na segunda, apresenta-se o contexto de criação e implantação do PEI do estado de São Paulo, com destaque para o seu modelo pedagógico e a centralidade do que se denomina “projeto de vida”, como princípio que estrutura o Programa. Por fim, é abordada a ideia de construção do projeto de vida no ensino médio e sua aproximação com o direcionamento para a educação para o trabalho, reafirmando a manutenção da dualidade educacional e a marca social da educação de jovens, principalmente os pobres.

A Trajetória do Ensino Médio no Brasil: um Direito Ainda a Ser Perseguido

Durante a Primeira República (1889 a 1930), o curso secundário, responsável pela educação escolar dos jovens no Brasil, ocorria nos liceus, fixados nas capitais do país e destinados à educação de homens, e nas escolas normais, para as mulheres, além do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro. Essas instituições eram reservadas às elites burocráticas e latifundiárias. Nesse período, o curso secundário passou por reformas que se preocupavam, principalmente, com o ingresso desses jovens nos cursos superiores (Santos, 2010).

A primeira reforma, denominada Benjamin Constant, ocorreu em 1890; seguida do Código Epiácio Pessoa, em 1901; da reforma Rivadávia Corrêa, em 1911; da reforma Carlos Maximiliano, em 1915, e da reforma João Luís Alves, em 1925. Em geral, essas reformas reconheciam o ensino secundário como base indispensável para a matrícula nos cursos superiores e promoviam subsídios para validar esse princípio (Santos, 2010). Os efeitos desse conjunto de reformas durante a Primeira República foram restritos e pontuais, não constituindo uma política educacional do Estado brasileiro.

Com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MES), em 1930, iniciou-se um processo de definição das especificidades do campo da educação pelo Estado, bem como um movimento de construção de um aparato nacional de ensino, com a criação de códigos e leis para estabelecer diretrizes, normas e organização dos distintos ramos e níveis de educação no país (Moraes, 1992; Saviani et al., 2014).

A partir de então, o ensino médio no Brasil, com suas respectivas denominações no decorrer da história, é legalmente marcado pelo dualismo educacional. A educação tornou-se um setor de manifestações ideológicas acirradas, refletindo o contexto político econômico da época, no qual rivalizavam-se dois projetos de nação: o nacional populismo varguista, defendendo a industrialização, e o antigo projeto das oligarquias tradicionais, referente ao setor agrário exportador (Bittar & Bittar, 2012). A exemplo da Reforma Francisco Campos, de 1931, cuja fundamentação teórica e pedagógica estava articulada às tensões e aos conflitos que geraram uma crise econômica e política naquele período e, sobretudo, ao processo de constituição de um Estado propriamente capitalista, que demandava uma educação condizente com o avanço da industrialização do país.

As reformas empreendidas estruturaram o ensino secundário, comercial² e superior no país. Para o ensino secundário, foram estabelecidos o currículo seriado e a frequência obrigatória, e esse nível de ensino foi dividido em duas partes: “o ginásial, com cinco anos de duração, e o complementar, de dois anos, com caráter de especialização – subdividido em pré-médico, pré-jurídico e pré-politécnico”, com o propósito de preparar os alunos para o ensino superior (Moraes, 1992, p. 300). No entanto, postulava-se que a finalidade do ensino secundário não deveria se resumir ao ingresso no ensino superior; ao contrário, ele deveria formar pessoas para todos os grandes setores

² O ensino comercial era exclusivamente profissional e continha dois ciclos: o primeiro ciclo era propedêutico, com duração de três anos e, o auxiliar de comércio, de dois anos e terminal. Já no segundo ciclo, “a reforma instituiu cinco modalidades: secretariado (1 ano), guarda-livros (2 anos), administrador-vendedor (2 anos), atuário (3 anos) e perito contador (3 anos)”. Apenas as duas últimas modalidades davam acesso ao ensino superior, porém a um único curso, denominado Administração e Finanças, com duração de três anos (Machado, 1989, p. 206).

da atividade nacional, resgatando o viés propedêutico e atualizando-o ao mundo moderno (Nosella, 2015).

Em contrapartida, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe propostas que pretendiam mudar profundamente a educação brasileira, que, até então, tinha suas bases em um ensino religioso, conservador, pragmático e dogmático. Para os adeptos da Escola Nova, a educação era o caminho para o desenvolvimento econômico e social da nação e, através da sua reconstrução, seria possível realizar a reconstrução social, por isso, ela deveria ser pública, obrigatória, gratuita e laica. Essas ideias ampliaram o debate sobre a educação no país e motivaram novos processos de mudança no sistema educacional (Saviani et al., 2014).

As diretrizes e posicionamentos do Manifesto repercutiram nos debates constituintes e, em 1934, a nova Constituição estabeleceu como competência do Estado a fixação das diretrizes do plano nacional de educação, a coordenação e fiscalização da sua execução e o desenvolvimento de um plano nacional de educação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Saviani et al., 2014).

A Constituição de 1937 determinou como competência exclusiva do Estado a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a definição dos quadros da educação nacional, pautando as diretrizes para a formação física, intelectual e moral da infância e juventude. Essas determinações desdobraram-se nas Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, ou reforma Capanema, que organizou o ensino médio verticalmente em dois ciclos: o ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, de três anos. Horizontalmente, o ensino médio foi dividido entre os ramos secundário e técnico-profissional, ficando o último subdividido em industrial, comercial e agrícola (Saviani et al., 2014).

Segundo Nascimento (2007) e Nosella (2016), essas legislações demarcaram a dualidade educacional no ensino médio, estabelecendo que, depois do ensino primário obrigatório de quatro anos, o estudante teria dois caminhos no âmbito da educação formal: o ensino secundário regular, destinado às elites, e o profissionalizante, para as classes populares. Essas determinações permeiam as discussões em torno do ensino médio até a atualidade, revelando a dificuldade do país em superar essa desigualdade educacional.

Entre outras implicações, nessa realidade imersa no dualismo educacional, somente os jovens com ensino secundário regular podiam ingressar no ensino superior, demarcando a exclusão daqueles que faziam o ensino profissionalizante (Bittar & Bittar, 2012). Essa desigualdade gerou profundas discussões entre os educadores brasileiros, inclusive a defesa de uma escola única, vislumbrando a igualdade do ensino para crianças e jovens de todas as classes (Nosella, 2016), como já trazia o Manifesto de 1932.

Ao final do período ditatorial do Estado Novo, em 1946, a nova Constituição estabeleceu a obrigatoriedade do Estado de fixar as diretrizes e bases da educação nacional e, em 1947, foi desenvolvido um projeto que culminou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), publicada somente em 1961.

Para Saviani et al. (2014), a LDBEN endossou o dualismo educacional, pois, no que concerne ao ensino médio, ela manteve em vigor a estrutura da reforma Capanema, sendo que:

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (Nascimento, 2007, p. 82).

Na estrutura da LDBEN, somente o ramo secundário permitia o acesso a qualquer carreira do ensino superior, os ramos normal e técnico só davam acesso às carreiras a eles correspondentes; se o aluno pretendesse mudar de ramo dentro do ensino médio, ele perderia todo o estudo realizado nesse nível de ensino e retornaria ao início do ramo desejado. Essa condição foi aos poucos flexibilizada pela LDBEN, na medida em que tornou possível o aproveitamento do estudo, no qual o aluno podia se transferir de um ramo a outro e, após concluir qualquer segmento do ensino médio, ingressar em qualquer curso do nível superior mediante aprovação no vestibular (Saviani et al., 2014).

Ainda na década de 1960, a ditadura civil-militar (1964-1985) iniciou um processo de reorientação geral do ensino no país. Porém, a primeira legislação que modificou o sistema de ensino básico após o golpe militar foi a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que alterou os nomes “ensino primário e ensino médio” para “ensino de primeiro grau e ensino de segundo grau”, estabelecendo que o ensino de segundo grau seria desenvolvido em pelo menos três séries anuais e teria como principal objetivo a profissionalização. Caberia ao primeiro grau, reunindo desde o ensino primário até o ciclo ginásial, a sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, ficando a habilitação profissional para o segundo grau (Brasil, 1971). Assim, o ensino médio deu lugar a um curso unificado, de caráter profissionalizante, abrigando, “ao menos como possibilidade, um leque amplo de habilitações profissionais” (Saviani et al., 2014, p. 42).

Essa reforma, ao adotar um caráter totalmente profissionalizante para o ensino médio, também pretendia diminuir a pressão popular por vagas no ensino superior, uma vez que os alunos saíam do ensino médio com uma profissão e entrariam no mercado de trabalho, deixando o ensino superior para os jovens que pudessem prescindir do ingresso mais rápido nesse mercado (Cunha, 2017). Contudo, ela não alcançou os resultados esperados pelo governo, seja pela falta de recursos humanos e/ou materiais, seja pelo interesse das juventudes e, em 1972, o Parecer Nº 45³ veio reparar os problemas da implantação da generalização do ensino profissionalizante compulsório no ensino médio e recolocar no cenário educacional brasileiro a “dualidade da educação geral e da formação profissional” (Nascimento, 2007, p. 84).

Ainda durante a ditadura civil-militar, o Parecer Nº 76, de 1975, tentou eliminar a ideia de que toda escola de segundo grau deveria tornar-se uma escola técnica profissionalizante. O documento defendia que a habilitação no segundo grau deixava o objetivo de preparar os jovens para o exercício de uma ocupação e passava a realizar um preparo básico para a iniciação a uma área específica de atividade (Brasil, 1975).

Todavia, somente em 1982 foi sancionada a Lei Nº 7.044, que estabeleceu a não obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau, tornando-a uma opção do

³ Esse parecer traz as diretrizes para a qualificação para o trabalho no ensino de segundo grau. Ele orienta, entre outras questões, o currículo mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ofertada, tornando-se um manual de habilitação para o trabalho no ensino de segundo grau (Brasil, 1972).

estabelecimento de ensino (Brasil, 1982). Na verdade, a escola única de profissionalização obrigatória nunca chegou a existir concretamente. De acordo com Nosella (2016, p. 56), os militares tinham um “sonho educacional” de “universalizar uma escola de técnicos submissos, de operadores práticos”, ou seja, de criar um sistema escolar ‘unitário’ “cortando a parte crítica e humanista do currículo”, porém ele não existiu concretamente.

Com isso, a Lei Nº 7.044 retrocedeu à concepção da escola dualista vigente antes de 1971, reafirmando a distinção entre a educação daqueles que seriam trabalhadores intelectuais e a dos trabalhadores manuais. E foi nesse contexto que se intensificaram as críticas ao sistema educacional implantado pelo regime militar, inclusive o aumento da pressão popular por mais escolarização, incluindo o ensino médio (Saviani et al., 2014). Nessa época, o governo foi compelido a ampliar essa modalidade de ensino, o que, para Nosella (2016, p. 57), ampliou o acesso ao ensino médio (segundo grau), mas deu “continuidade à política educacional populista que facilitava a diplomação sem maiores preocupações com a qualidade” – período no qual também ocorreu a expansão do ensino noturno e supletivo.

A conjuntura educacional, na ditadura civil-militar, foi alvo de críticas dos educadores. As críticas se intensificaram nos anos 1980, pautando a necessidade urgente da mudança completa do sistema educacional. E foi nesse contexto que a Constituição de 1988 ratificou alguns interesses da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados, como “o direito à educação desde o zero ano de idade, a garantia do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo”, entre outros (Saviani et al., 2014, p. 45).

Além dessas conquistas, reafirmou-se o caráter privativo do Estado para fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acarretando na criação de uma nova LDBEN, aprovada em 20 de dezembro de 1996, por meio da Lei Nº 9.394, que regulamentou o ensino no país (Brasil, 1988, 1996). Ela manteve a estrutura do primeiro e segundo graus, alterando a nomenclatura para ensino fundamental e ensino médio, também introduziu o conceito de “educação básica” como um nível escolar que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, cuja finalidade é o desenvolvimento do estudante, assegurando-lhe uma formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para sua progressão no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996).

Nesse novo panorama jurídico educacional, coube aos estados a responsabilidade pelo ensino médio. A consolidação da reforma para esse nível de ensino só ocorreu mediante o Parecer Nº 15, de 1º de junho de 1998 e a Resolução Nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, propondo uma nova configuração curricular (Brasil, 1998a, 1998b).

Nas DCNEM, a carga horária mínima do ensino médio foi estabelecida em 2.400 horas e as disciplinas foram divididas em dois blocos, denominados base comum e base diversificada. A base comum, de caráter obrigatório e com 75% do tempo mínimo do currículo, era composta por três áreas de conhecimento: linguagem e códigos; ciências da natureza e matemática; e ciências humanas, sendo que as propostas pedagógicas das escolas deveriam assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para as disciplinas de Educação Física e Arte e conhecimentos de Filosofia e Sociologia – as

últimas necessárias ao exercício da cidadania (Brasil, 1998b). A base diversificada ocupava 25% da carga horária total e abrangia pelo menos uma língua estrangeira. Outras disciplinas poderiam compor a parte diversificada, contudo elas deveriam ter “caráter interdisciplinar e [...] levar em conta o contexto e o mundo produtivo” (Nascimento, 2007, p. 86).

Os cursos técnico-profissionalizantes foram separados do ensino médio, passando a ser ofertados concomitante ou sequencialmente⁴. Nesse sentido, a legislação explica que “não haverá dissociação entre a formação geral e a preparação básica para o trabalho, nem esta última se confundirá com a formação profissional”; no entanto, a “preparação básica para o trabalho deverá estar presente tanto na base nacional comum como na parte diversificada” (Brasil, 1998b).

Segundo o texto legal, o ensino médio, ao atender a formação geral, incluindo nesta a preparação básica para o trabalho, poderia também preparar para o exercício de profissões técnicas mediante a articulação com a educação profissional e a independência entre os cursos. Da mesma forma, os estudos concluídos no ensino médio poderiam ser aproveitados para se obter uma habilitação profissional, em cursos realizados concomitante ou sequencialmente a esse nível de ensino, até o limite de 25% do tempo mínimo legalmente estabelecido como carga horária (Brasil, 1998b).

A Resolução Nº 3, de 1998, colocou como dever da educação escolar o vínculo ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1998b). De acordo com Nascimento (2007, p. 86), essa perspectiva, atrelada à compreensão do ensino médio como etapa final da educação básica, mudou a concepção existente na Lei Nº 5.692/71, que definiu esse nível de ensino em uma dupla função: “preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica” (Brasil, 1998b). Logo, o caráter de terminalidade da educação básica, conferido ao ensino médio, junto a sua vinculação ao mundo do trabalho e à prática social, estabeleceu uma perspectiva de integração dessas funções em uma mesma e única modalidade de ensino, com o pressuposto de ofertar de forma combinada e equilibrada uma educação semelhante para todos.

Durante a década de 1990, nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002, o contexto econômico político pautado pela adoção de medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado focou na continuidade da expansão quantitativa da escola pública; porém, sem priorizar a eficiência do ensino, como demonstram os indicadores de desempenho adotados pelo Ministério da Educação (MEC) desde então. A expansão do ensino médio, de acordo com Krawczyk (2009), foi provocada pelo contexto econômico internacional, pelas políticas de ampliação e privatização do ensino fundamental e pela necessidade de maior escolaridade para obtenção de emprego.

A propaganda do MEC no final de 1999 afirmava que “a partir de agora o ensino médio é para a vida” (Kuenzer, 2000, p. 16), contradizendo a estrutura educacional vigente até então, na qual esse nível educacional preparava o jovem para o trabalho ou para o ingresso no ensino superior. A propaganda era complementada com a informação

⁴ É importante destacar que no governo de Fernando Henrique Cardoso existia o pretexto de tirar o Brasil da crise financeira agravada na década de 1980 e recolocar o país na direção do desenvolvimento econômico, dessa vez com alicerces fincados no processo de globalização e no fortalecimento do neoliberalismo. Sob a alegação de reduzir a miséria e aumentar o acesso do cidadão pobre ao mercado de trabalho, o governo adotou velhas medidas políticas baseadas na lógica de mercado, na diminuição dos custos do Estado e no aumento da produtividade. Uma delas foi o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que almejou regulamentar o inciso 2 do artigo 36 e os artigos 29 a 42 da recém-criada LDBEN, viabilizando a separação entre o ensino médio regular e a educação técnico-profissional (Brasil, 1997).

de que o jovem poderia realizar um curso profissional concomitante ou complementar ao ensino médio, porém em outra rede de ensino.

Contudo, segundo Kuenzer (2010), mesmo as reformas educacionais mais recentes voltadas ao ensino médio, que adentraram os anos 2000, dão continuidade à lógica da escola estruturalmente dualista, como é o caso do Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que dá seguimento à dualidade estrutural e ao processo de discriminação social e educacional, por não integrar efetivamente escolas e currículos do ensino propedêutico e profissional.

Com esse Decreto, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva almejou instituir uma nova política para o ensino médio e ensino técnico, eliminando a separação legal entre ambos, dando ênfase à coexistência do ensino técnico integrado às modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio (Cunha, 2017). Para tanto, o Decreto garantia que a educação profissional-técnica, de nível médio, seria articulada ao ensino médio, mediante a modalidade “ensino médio integrado” (Brasil, 2004). Assim, priorizou-se a criação de escolas técnicas federais, somada à expansão das existentes, com a instalação de unidades descentralizadas – os Institutos Federais (Kuenzer, 2010).

O Decreto não rompeu com o dualismo estrutural, como era proposto na campanha eleitoral de Lula. Ele integrou a educação profissional e o ensino médio, deixando a cargo das redes de ensino a opção de manter a separação entre ensino médio regular e profissional, sendo possível ofertar a concomitância ou promover a integração (Costa e Silva, 2019; Castilho, 2021).

Em 2008, a Lei Nº 11.741 regulamentou o Decreto Nº 5.154, de 2004, alterando novamente a LDBEN no tocante à educação profissional-técnica de nível médio (Brasil, 2008). Com isso, essa modalidade educacional tornou-se um dos três tipos de educação profissional e tecnológica previstas na legislação, podendo ser ofertada por instituições públicas ou privadas (Ferreira, 2017).

Em contrapartida, a Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, assegurou o acesso de todos ao ensino médio público⁵ (Brasil, 2009a) e a emenda constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, instituiu a obrigatoriedade e gratuidade da educação para faixa etária de 4 a 17 anos, garantindo o direito a quatorze anos de ensino obrigatório aos cidadãos, o que foi visto como uma grande conquista para a educação e o ensino médio (Brasil, 2009b).

Também em 2009, o governo implantou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), por meio da Portaria Nº 971. O ProEMI tinha como finalidade criar propostas curriculares de caráter inovador nas escolas públicas de ensino médio regular, ou seja, de natureza não profissionalizante (Brasil, 2009c). Para Costa e Silva (2019), o objetivo geral desse programa era incentivar as redes estaduais de educação a criar meios para diversificar os currículos escolares com base em atividades integradoras relacionadas à cultura, ao trabalho e à ciência e tecnologia, visando a uma educação mais atrativa, bem como à melhoria da qualidade do ensino.

Ainda segundo Costa e Silva (2019, p. 66), o ProEMI fez emergir a discussão sobre o ensino médio e sua identidade, uma vez que, no Programa, a identidade desse nível de ensino “se constituiria a partir da superação da dualidade presente historicamente, ou

⁵ A Constituição de 1988 não estabeleceu a obrigatoriedade do ensino médio e não responsabilizou o Estado por sua oferta. Em 2009, a Lei Nº 12.061 (Brasil, 1988), tornou obrigatória a oferta do ensino pelo Estado até os 17 anos.

seja, [...] constituindo uma identidade unitária”. É importante destacar que, no ProEMI, o trabalho é compreendido como um princípio educativo mediador de todo o processo pedagógico. Nessa lógica, o conceito de trabalho deveria superar o utilitarismo do mercado e passar a ser introduzido nas escolas de ensino médio sem necessariamente estar vinculado à profissionalização. Por isso, o Programa considera sua proposta como uma superação do dualismo (Ferreira, 2017; Costa e Silva, 2019).

Em 2011, já no governo Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.513 instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que propunha “ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (Brasil, 2011, s/p.). A lei determinava uma estreita relação da educação profissional e tecnológica com o ensino médio, colocando como objetivos expandir e democratizar a “oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio” e melhorar a “qualidade do ensino médio público por meio da combinação com a educação profissional” (Brasil, 2011).

Em 2012, foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), colocando a relação entre cultura, ciência e trabalho como eixo central do ensino básico, fortalecendo a premissa do trabalho como princípio educativo e, tendo como marca, a tentativa de definir a identidade e os objetivos do ensino médio. A organização curricular foi dividida em uma base nacional comum e uma diversificada, estruturadas em quatro áreas de conhecimento: linguagens; matemática; ciências da natureza; e ciências humanas (Brasil, 2012). Segundo Moehlecke (2012), essas DCNEM pretendiam tornar a grade curricular mais atrativa e flexível, atendendo aos interesses dos jovens, atraindo-os para o ensino médio e, assim, combatendo a repetência e a evasão escolar. Elas também preconizavam a educação em tempo integral, abrangendo um mínimo de sete horas diárias.

Para Castilho (2021, p. 66), essas DCNEM demonstram “a continuidade com o sistema político e econômico da década de 1990”. Moehlecke (2012) relata que, apesar da aparente diferença do contexto político e social da década de 1990 para o ano 2012, as grandes temáticas e preocupações das DCNEM de 2012 permanecem as mesmas das Diretrizes de 1998.

Em 2013, a Portaria Nº 1.140 instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), que propunha uma ação conjunta entre o MEC, Secretarias Estaduais de Educação (Seducs) e Universidades para a formação continuada de docentes dessa etapa da educação básica, pressupondo a melhoria da qualidade do ensino médio (Brasil, 2013). Também em 2013, foi apresentado, na Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei Nº 6.840 para instituir a jornada integral do ensino médio e discutir sobre sua organização curricular, propondo alterações na LDBEN de 1996. Segundo Costa e Silva (2019, p. 70), esse projeto de lei reacendeu o debate sobre a dualidade do ensino médio “ao propor que os estudantes já deveriam, no último ano do curso, escolher a carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante”.

Para Krawczyk (2014, p. 35), nesse projeto, as trajetórias de formação dos jovens foram separadas em dois eixos: uma formação mais “imediatista e utilitarista” e outra “científica e de longo prazo”, o que contribuiria para a fragmentação da formação e anteciparia suas “decisões a serviço da reprodução social”. Krawczyk (2014, p. 35) afirma haver uma tendência segregacionista nesse projeto, “pois pressupunha que os jovens que

optarem pelo mercado de trabalho não darão continuidade aos estudos na educação superior”.

Em 2016, a dualidade e essa tendência segregacionista apontadas por Krawczyk (2014) foram fortalecidas pela Medida Provisória Nº 746, que instituiu a “Reforma do Ensino Médio” – primeira ação direta do governo de Michel Temer no campo educacional, aprovada pela Lei Nº 13.415, de 2017, alterando a LDBEN (Brasil, 2017, 2018). Ela determinou uma orientação curricular considerada mais flexível para o ensino médio, na qual os alunos pudessem escolher os seus “itinerários formativos” focados também nos seus projetos de vida, pois, conforme a Medida Provisória, os antigos componentes curriculares eram excessivos e a abordagem pedagógica utilizada estava distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. Apontava-se, como desafios, a garantia da permanência do jovem na escola, a efetividade da sua aprendizagem e a construção de suas aspirações para o presente e o futuro (Brasil, 2018).

Com essa reforma, o currículo do ensino médio passou a ser composto pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os itinerários formativos, com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Foi dada autonomia às instituições escolares para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (Brasil, 2018).

A BNCC é o “padrão curricular nacional”, resultado de longos embates em torno da definição de um currículo nacional para a educação básica brasileira (Tarlau & Moeller, 2020). Com a aprovação da Constituição de 1988, iniciaram-se os debates sobre uma nova LDBEN e a criação de um currículo comum para a educação básica. Com a aprovação da nova LDBEN, em 1996, esse debate se fortaleceu em torno da criação de novos Parâmetros Curriculares Nacionais⁶, com críticas e defesas ao redor da necessidade ou não de um currículo nacional (Hypólito, 2019). A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi lançada em 2017, enquanto a do ensino médio foi aprovada e homologada em 2018.

Os itinerários formativos, conforme definem Teixeira et al. (2019), são os possíveis caminhos que o estudante pode percorrer durante sua formação propedêutica e/ou técnica. Contudo, no Brasil, o conceito de itinerário formativo é tradicionalmente utilizado pela educação profissional (Brasil, 2018). A reforma utilizou o constructo “itinerários formativos” para referenciar os percursos acadêmicos como um todo, abrangendo o “aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, itinerários da formação técnica profissional” (Brasil, 2017).

Segundo a BNCC, os itinerários formativos valorizariam o protagonismo juvenil e responderiam aos múltiplos interesses dos estudantes, tanto no aprofundamento acadêmico como na formação técnica-profissional, além de validar a organização do ensino médio por áreas de conhecimento (Brasil, 2018). Logo, a autonomia concedida às redes de ensino para definir a oferta dos itinerários formativos permitiria o aprofundamento em uma ou mais área do conhecimento e/ou a formação técnica e

⁶ Esses novos parâmetros definiram um novo perfil curricular para o ensino médio, que, de acordo com seus idealizadores, estava “descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações” (Brasil, 2000, p. 4). O texto ainda relata que tais parâmetros cumpriam as funções de “difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (Brasil, 2000, p. 4).

profissional, recomendando o diálogo entre as demandas das juventudes e os contextos locais.

Na BNCC, estão definidas competências específicas para cada área do conhecimento e essas também orientam os itinerários formativos relativos a essas áreas, que, por sua vez, devem ser articulados às competências específicas de área para o ensino fundamental “com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes”, contribuindo para que eles, ao chegarem ao ensino médio, possam “construir e realizar seus projetos de vida em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Brasil, 2018, p. 470).

Nesse sentido, os componentes/disciplinas de língua portuguesa e matemática devem ser ofertados nos três anos do ensino médio, enquanto os demais componentes/disciplinas transformaram-se em temas transversais durante essa etapa da educação, delegando aos estudantes a possibilidade de escolha e a responsabilidade de optar por uma formação com foco mais técnico e profissional ou de conhecimentos gerais, de acordo com a escolha dos seus itinerários formativos (Brasil, 2017). Esses itinerários formativos são traçados nas escolas mediante a oferta do eixo trabalho e projeto de vida, uma das competências gerais estabelecidas pela nova BNCC, como já mencionado, que propõe a oferta de espaços de formação para que os jovens construam seus projetos de futuro (Brasil, 2018).

Para Silva & Scheibe (2017), essa reforma representa uma tentativa de adequar a formação da juventude brasileira à lógica do mercado, considerando a pequena parcela de jovens que têm a possibilidade de acessar o ensino superior. Castilho (2021, p. 71) aponta que, quando a reforma determina uma formação geral baseada apenas na obrigatoriedade das disciplinas de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio, “o estudante terá uma redução da formação geral sob a justificativa de flexibilizar o ensino”.

Além disso, a reforma estabeleceu o aumento progressivo da carga horária diária para sete horas, requerendo um ensino médio de período integral (Brasil, 2018). Assim, quando ela indica uma formação geral obrigatória apenas com as disciplinas de língua portuguesa e matemática, ela diminui a possibilidade de uma formação propedêutica, mesmo aumentando a carga horária de aula, ressaltando os componentes curriculares voltados ao desenvolvimento socioemocional com foco no trabalho e no projeto de vida, como exposto a seguir no modelo do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo.

Ensino Médio no Programa de Ensino Integral do Estado São Paulo e um Projeto para a Vida

O estado de São Paulo, por meio do Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011, criou o Programa Educação Compromisso de São Paulo, que reúne ações para disseminar modelos de gestão escolar comprometidos com a melhoria dos resultados educacionais na sua rede de ensino. Nessas ações, está incluído o PEI, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (alterada em alguns pontos pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2021), destinado às escolas de ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental; a implementação deste último ocorreu a partir de 2013 (São Paulo, 2012a, 2012b). O PEI teve como referência o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, idealizado pelo Instituto

de Co-Responsabilidade pela Educação, entidade sem fins lucrativos, fundada em 2003 por um grupo de empresários que pretendia implantar um novo modelo de escola e melhorar a qualidade do ensino da rede estadual (São Paulo, 2014).

Em 2012, o PEI foi oferecido a 21 escolas de ensino médio regular da rede estadual de São Paulo. Dezesesseis delas, em um montante de 3.978, passaram a implementá-lo. Segundo França & Rinaldi (2022, p. 42), essas instituições foram escolhidas por terem “resultados acima da média nas avaliações externas, boa infraestrutura, além de serem vistas de forma positiva pela comunidade na qual estão inseridas”. Com a inclusão de escolas de ensino fundamental (anos finais) ao Programa, 417 unidades escolares participaram do mesmo no ano de 2020, em um total de 15.363 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021), o que representa 2,71% das escolas. Em 2023, são 2.311 unidades escolares e um total de 1,2 milhão de vagas (São Paulo, 2023).

O PEI oferece um sistema de trabalho diferenciado para os docentes e equipe gestora, inicialmente denominado Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) (São Paulo, 2012b). Em 2022, esse sistema passou a ser chamado Regime de Dedicção Exclusiva – (RDE)⁷, com prestação de 40 horas semanais de trabalho em uma mesma escola. Compete aos docentes as atividades tradicionais do magistério e a orientação dos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. A dedicação exclusiva visa proporcionar aos alunos “apoio social, material e simbólico” para preparação e realização de seus projetos pessoais e profissionais (São Paulo, 2014, p. 12).

O Programa pretende formar adolescentes e jovens com base no desenvolvimento das suas potencialidades, na ampliação das perspectivas de autorrealização e no exercício da cidadania de forma autônoma, solidária e competente (São Paulo, 2014). Ele preconiza a ampliação do tempo de permanência na escola, almejando uma formação integral, com a intenção de desenvolver as habilidades humanas de forma diversificada com foco nos aspectos cognitivo, afetivo e sociocultural. Para tanto, a jornada de estudos é de até nove horas diárias, sendo que, a partir de novembro de 2020, a Resolução Nº 85 possibilitou a oferta de dois turnos de sete horas diárias (São Paulo, 2020). As escolas têm autonomia para definir os horários de entrada e saída dos estudantes; porém, eles obrigatoriamente precisam almoçar na instituição.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC - SP) propõe como missão das escolas de ensino integral “ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica; no apoio integral aos seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana; formação ética; o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (São Paulo, 2014, p. 35). A SEDUC - SP indica como valores para essas escolas:

A oferta de um ensino de qualidade; a valorização dos educadores; a gestão escolar democrática e responsável; o espírito de equipe e cooperação; a mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação (São Paulo, 2014, p. 36).

⁷ A gratificação do RDE correspondia ao valor de R\$ 2.000,00 para os docentes e R\$ 3.000,00 aos integrantes das equipes gestoras, diretores de escola e diretores escolares (São Paulo, 2022).

As premissas do Programa são o protagonismo juvenil, a formação continuada para o educador, a excelência em gestão, a corresponsabilidade e a replicabilidade (São Paulo, 2014). Através desse modelo, a SEDUC - SP busca corresponder às indicações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que adotou quatro pilares do conhecimento para educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (Werthein & Cunha, 2000; São Paulo, 2014).

Para tanto, a escola deve ofertar conteúdos acadêmicos atrelados a conteúdos socioculturais e a vivências direcionadas à qualidade de vida, à prática da convivência solidária e à compreensão do mundo e suas transformações (São Paulo, 2014).

O PEI coloca como “grande diferencial a oferta das condições para preparação de projetos de vida” e, para contemplar a suas variedades, são previstas aulas em espaços investigativos e disciplinas eletivas embasadas neles (São Paulo, 2014, p. 13). O modelo pedagógico do PEI “é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida”, para o qual a escola “deve convergir todas as ações e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção” (São Paulo, 2014, p. 14).

O primeiro contato do jovem com a proposta pedagógica é durante o “Acolhimento”, momento de recepção dos novatos pelos jovens que já vivenciaram o Programa. Durante o acolhimento, os alunos devem ser orientados acerca dos fundamentos e princípios do PEI e dinâmicas para reflexão das perspectivas de vida, com vistas a escrever um primeiro rascunho do projeto de vida ao final dessa atividade. Os estudantes são instruídos a “colocar no papel quais são seus sonhos, bem como o que precisam fazer para que eles se tornem realidade”, o que “marca[ria] o início de um processo colaborativo entre o aluno e a escola” (São Paulo, 2014, p. 19). Em seguida, eles devem estruturar seu projeto de vida em um documento escrito, a ser revisado constantemente, inclusive com o auxílio de um professor tutor.

A oferta da disciplina “Projeto de Vida”, no ensino médio, visa assegurar o desenvolvimento de projetos focados nos aspectos pessoais e profissionais, tomando-se como parâmetro certa determinação do futuro do aluno para sua vida adulta. Essa disciplina se constitui como momento específico para pensar os projetos de vida e, com o apoio dos professores, desenvolver um plano de ações para alcançá-lo (São Paulo, 2014).

É nesse contexto que, desde 2012, a ideia de “construção do projeto de vida” vem sendo inserida nas escolas públicas de São Paulo e, conseqüentemente, circulada entre a juventude assistida por elas. Para França & Rinaldi (2022, p. 42), “esse modelo de educação paulista encontra-se alinhado às reformas de matizes neoliberais iniciadas nos idos da década de 1990 no estado e aprofundadas ao longo do tempo”. Não é difícil encontrar no Programa conceitos e ideias que remetem às reformas que estruturaram o ensino médio no país desde a República Velha, principalmente no tocante à formação do jovem para responder ao capitalismo de mercado.

França & Rinaldi (2022) relatam que, desde o início do Programa, houve muitas queixas das comunidades onde ele foi implantado, direcionadas ao horário integral, considerado excludente por não atender aos alunos que trabalhavam no contraturno ou realizavam atividades como esporte e cursos em geral. Em contrapartida, Marques (2017, p. 118) relata que os professores, gestores e estudantes de uma escola que participa do PEI reconhecem a ampliação da carga horária como aspecto positivo,

principalmente quando esse tempo é utilizado para “ampliar a participação dos estudantes em projetos de arte, educação física, ciências, entre outros”.

Para Girotto & Cássio (2018, p. 18), as instituições que integram o PEI são consideradas “escolas para poucos”, pois além do número limitado, possuem menos classes e matrículas que as escolas regulares, reforçando “o argumento da distorção causada por uma política pública que diferencia as unidades escolares dentro de uma mesma base territorial”.

Para além das condições de implantação e resultados do Programa, o ponto principal de discussão é a permanência da dualidade escolar para adolescentes e jovens que seriam “seres humanos despossuídos de sentido em si, meros projetos de futuros cidadãos adultos: alguns miniaturas de paletó e gravata, a maioria de macacão” (Nosella, 2016, p. 74).

Escola, Ensino Médio e Juventudes

A educação é um direito fundamental reconhecido pela Constituição Federal de 1988, porém ainda não estabelecido, principalmente para a população em contextos de desigualdade e pobreza, em especial quando se trata das juventudes (Lopes & Borba, 2022). A violação desse direito dificulta a ruptura do ciclo da pobreza, no qual a maioria dos jovens brasileiros está inserida, e diminui as chances de reconfiguração do lugar social ocupado por essa maioria (Lopes & Borba, 2022; Pan & Lopes, 2022). Por isso, é fundamental compreender a escola como um equipamento social importante para o acesso de grupos populares à visibilidade social, à possibilidade de melhores condições de vida e, sobretudo, para promoção da formação cidadã de todos (Lopes & Silva, 2007; Pereira et al., 2021; Borba et al., 2022).

Diante disso, o sentido da escola em si, e do ensino médio em particular, não deve ser somente a sua relação com o futuro dos jovens, e com a desenvolvimento dos seus projetos de vida. A escola também é um local de “sociabilidade, de convivência, de divertimento”, com potência de ensinar coisas novas e possibilitar ao jovem ressignificar e “valorizar esse território de aprendizagens”, tornando-se uma instituição privilegiada para ampliar as experiências de vida dos jovens e suas perspectivas de futuro (Pereira & Lopes, 2022, p. 81).

Já o ensino médio deve representar “o momento catártico mais delicado e importante na vida da pessoa, quando surge o valor da autonomia”, no sentido da liberdade de se posicionar. Por isso, não se deve buscar a preparação para o mercado nessa fase, e sim o método do estudo e da pesquisa (Nosella, 2016, p. 63). Além disso, é preciso encontrar meios para proteger o direito dos jovens, principalmente dos jovens pobres, a um tempo justo de indefinição profissional, uma vez que, para sobreviver, a imensa maioria é conduzida à definição profissional precoce, como determina o PEI ao instituir a necessidade de construção de um projeto de vida, no caso do ensino médio, com um viés mais profissional.

É necessário enfatizar que o princípio pedagógico próprio do ensino médio, segundo Nosella (2011, p. 1060), deveria ser “a busca do jovem por sua autonomia e identidade no âmbito moral, intelectual e social, um momento de transição da fase de aprendizagem heterônoma para a aprendizagem autônoma, mais consciente e livre”. Quando o PEI prioriza o projeto de vida, colocando-o como eixo central da aprendizagem, distancia-se

da possibilidade de uma educação “desinteressada” e “formativa” (Gramsci, 2004, p. 33) e prioriza o destino profissional do aluno.

Para Gramsci (2004), a escola deveria elevar o jovem a determinado grau de maturidade, capacidade intelectual e prática, com certa autonomia na orientação e iniciativa, que o levariam à inserção na atividade social. Essa é a escola unitária ou de formação humanista, e nela a última fase, ou seja, o ensino médio, deve ser entendida e organizada como elemento decisivo, em que:

[...] se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessária 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 dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta 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 (Gramsci, 2004, p. 39).

O ensino médio é a “fase estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização da nação”, tornando-se o momento fundamental para a formação geral do cidadão (Nosella, 2016, p. 70). Por isso, interpretamos essa etapa da educação básica como ponto central do processo formativo, vértice da parábola que representa o sistema escolar, mas que não corresponde à mera mudança de sentido da trajetória. Esse é o período da “plenitude e da maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade” (Nosella, 2016, p. 65).

Surge daí a intencionalidade de pensar em projetos de futuro, no plural, não como algo estável e definitivo, mas como um tipo de objetivo constante e duradouro que ajude o jovem na busca de sentido para a vida e o provoque a fazer diferença no mundo. Logo, é problemático e injusto compreender o projeto de vida como algo a ser determinado na educação básica para ser executado após o ensino médio, principalmente quando se tem negado o acesso a uma educação desinteressada e formativa.

Ainda, compreendemos que a temática projeto de vida é algo complexo e multifacetado, passível de enrijecimentos e desvios, principalmente com o público jovem. Desse modo, é importante lembrar que o ensino médio há tempos enfrenta a duplicidade de sua função: a educação básica de jovens e as reais condições de conduzi-los a uma vida de realizações, tanto no mercado de trabalho como na formação para o ensino superior (Lopes & Silva, 2007). E, mesmo com inúmeras reformulações na história da educação brasileira, como mencionado anteriormente, o ensino médio público é projetado para atender às demandas políticas e econômicas do país, mantendo a marca social das classes pobres e as desigualdades na construção dos projetos de futuro das suas juventudes. Nos deparamos com essa problemática principalmente quando se inicia o PEI, no qual a centralidade no projeto de vida retoma a ideia da formação profissional.

Para Gramsci (2004), a marca social provém do fato de que cada grupo social tem seu próprio tipo de escola e essas são determinadas a perpetuar uma função, seja ela

tradicional, dirigente ou instrumental. Ainda segundo Gramsci (2004, p. 49), essa estrutura só pode ser destruída com a não multiplicação e hierarquização das escolas profissionais e a criação de escolas preparatórias, de educação básica, que conduzam o jovem até uma escolha profissional, porém “formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, ou seja, um cidadão interessado em si e no mundo.

É necessário, portanto, refletir sobre o ensino médio na sua relação com o mercado de trabalho, com o ensino superior e com a educação em sentido mais amplo, vinculados às noções de autonomia e cidadania de todos os jovens, para ampliar suas possibilidades de escolha e aumentar as oportunidades de participação social (Pereira & Lopes, 2022).

Considerações Finais

A questão da permanência do dualismo educacional no ensino médio brasileiro como reprodução das estruturas de poder parece clara, inclusive em algumas propostas que relatam formar jovens com base no desenvolvimento das suas potencialidades, na ampliação das suas perspectivas de autorrealização e no exercício da cidadania.

Como exposto no texto, ainda há ressalvas importantes quanto ao PEI do estado de São Paulo e sua centralidade na construção de projetos de vida, uma vez que a escola deveria incitar a capacidade intelectual, prática e autônoma para que jovens consigam atingir um grau de maturidade que possibilite escolher, de forma consciente e livre, seus projetos de futuro. Nessa perspectiva, é fundamental o desenvolvimento da educação plena de jovens como seres humanos do seu tempo.

Referências

- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157-168.
- Borba, P. L. O., Souza, J. R. B., Pereira, B. P., & Lopes, R. E. (2022). Occupational therapy, schools and youth: a mapping review. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e3240.
- Brasil. (1971, 11 de agosto). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (1972, 12 de janeiro). Parecer nº 45, de 12 de janeiro de 1972. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (1975, 23 de janeiro). Parecer nº 76, de 23 de janeiro de 1975. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1. Recuperado em 11 de abril de 2022, de https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf
- Brasil. (1982, 18 de outubro). Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Recuperado em 12 de abril de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (1997, 17 de abril). Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.

- Brasil. (1998a). *Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998*. Recuperado em 12 de abril de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>
- Brasil. (1998b, 26 de junho). Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte I: bases legais*. Recuperado em 6 de abril de 2022, de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>
- Brasil. (2004, 23 de julho). Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2008, 16 de julho). Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2009a, 11 de novembro). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2009b, 27 de outubro). Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2009c, 9 de outubro). Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2011, 26 de outubro). Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2012, 20 de setembro). Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2013). *Diretrizes curriculares nacionais gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2017, 16 de fevereiro). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 1.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação.
- Castilho, B. B. (2021). *A influência conservadora e empresarial na perpetuação da dualidade educacional no século XXI: o processo de implantação da reforma do ensino médio no estado de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Costa e Silva, F. P. (2019). *A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Cunha, L. A. (2017). Ensino médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, 38(139), 373-384.
- Esteves, L. C. G., & Abramovay, M. (2007). Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In M. Abramovay, E. R. Andrade & L. C. Esteves (Orgs.), *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade* (pp. 19-54). Brasília: Ministério da Educação.
- Ferreira, E. B. (2017). A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Revista Educação e Sociedade*, 38(139), 293-308.
- França, A. L., & Rinaldi, R. P. (2022). Programa Ensino Integral: a proposta do estado de São Paulo. *Reflexão e Ação*, 30(2), 38-52.
- Giroto, E. D., & Cássio, F. (2018). A desigualdade é a meta: implicações socioespaciais do programa ensino integral na cidade de São Paulo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(109), 1-28.
- Gramsci, A. (2004). *Caderno do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hypólito, A. M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187-201.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2021). *Resumo técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2020*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Krawczyk, N. (2014). Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. *Educação & Sociedade*, 35(126), 21-41.

- Kuenzer, A. Z. (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedade*, 21(70), 15-39.
- Kuenzer, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? *Educação & Sociedade*, 31(112), 851-873.
- Lopes, R. E., & Borba, P. L. O. (2022). A inclusão radical como diretriz para terapeutas ocupacionais na educação. *Revista Ocupación Humana*, 22(2), 202-227.
- Lopes, R. E., & Silva, C. R. (2007). O campo da educação e demandas para a terapia ocupacional no Brasil. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 18(3), 158-164.
- Machado, L. R. S. (1989). *Politécnica, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Marques, S. (2017). *Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)* (Tese de doutorado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Moehlecke, S. (2012). O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, 17(49), 39-58.
- Moraes, M. C. M. (1992). Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 73(174), 291-321.
- Nascimento, M. N. M. (2007). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 15(1), 77-87.
- Nosella, P. (2002). *Qual compromisso político? Ensaio sobre a educação brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista: EDUSF.
- Nosella, P. (2011). Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. *Educação & Sociedade*, 32(117), 1051-1066.
- Nosella, P. (2015). Ensino médio unitário ou multiforme? *Revista Brasileira de Educação*, 20(60), 121-142.
- Nosella, P. (2016). *Ensino Médio à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas: Editora Alínea.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Editora Imprensa Nacional.
- Pan, L. C., & Lopes, R. E. (2022). Ação e formação da terapia ocupacional social com os jovens na escola pública. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, e2810.
- Pereira, B. P., & Lopes, R. E. (2022). Educação, jovens e terapia ocupacional: articulando sentidos para estar e permanecer na escola. In R. E. Lopes & P. L. O. Borba (Eds.), *Terapia ocupacional, educação e juventudes: conhecendo práticas e reconhecendo saberes* (pp. 73-96). São Paulo: EdUFSCar.
- Pereira, B. P., Borba, P. L. O., & Lopes, R. E. (2021). Terapia ocupacional e educação: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a escola no Brasil. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2072.
- Santos, R. R. (2010). Breve histórico do ensino médio no Brasil. In Universidade Estadual de Santa Cruz (Org.), *Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia* (pp. 1-14). Salvador, Brasil: UESC.
- São Paulo (2023). *Expansão do Programa Ensino Integral*. Recuperado em 6 de janeiro de 2023, de <https://www.educacao.sp.gov.br/pei>
- São Paulo. (2012a, 4 de janeiro). Lei complementar nº 1.164, de 04 de janeiro de 2012. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, seção 1.
- São Paulo. (2012b, 28 de dezembro). Lei complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, seção 1.
- São Paulo. (2014). *Diretrizes do Programa Ensino Integral*. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação.
- São Paulo. (2020, 19 de novembro). Resolução nº 85, de 19 de novembro de 2020. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, seção 1.

- São Paulo. (2022, 30 de março). Lei complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022. *Diário Oficial [do] Estado de São Paulo*, São Paulo, seção 1.
- Saviani, D., Almeida, J. S., Souza, R. F., & Valdemarin, V. T. (2014). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Silva, M. R., & Scheibe, L. (2017). Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Retratos da Escola*, 11(20), 19-31.
- Tarlau, R., & Moeller, K. (2020). O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, 20(2), 553-603.
- Teixeira, R. F. B., Leão, G. M. C., Domingues, H. P., & Rolin, E. C. (2019). Concepções de itinerários formativos a partir da Resolução CNE/CEB nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. *Educação no Século XXI*, 28, 59-66.
- Wertheim, J., & Cunha, C. (2000). *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO.

Contribuição das Autoras

Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis e Roseli Esquerdo Lopes realizaram a concepção do texto, organização das fontes e análise, redação, revisão e aprovaram a sua versão final. Todas as autoras aprovaram a versão final do texto.

Fonte de Financiamento

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código 001.

Autora para correspondência

Stéphany Conceição Correia Alves Guedes Reis
e-mail: stephanyccguedes@gmail.com

Editores de seção

Profa. Dra. Késia Maria Maximiano de Melo