

DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR DO ESTADO DA BAHIA E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Jeruza Rocha Lima Arcanjo¹

Fernanda Welter Adams²

Ilma da Silva Cabral³

Renata Silva de Souza⁴

Edilson Fortuna de Moradillo⁵

RESUMO

As atuais mudanças curriculares propostas no Estado da Bahia, orientadas pela Lei nº 13.415/2017 que reformula o Ensino Médio, instituiu o Documento Referencial Curricular do Estado da Bahia (DCRB), que orienta toda organização curricular da rede, incluindo a educação integral em tempo integral. Por essa orientação foi estabelecido para o ensino médio de tempo integral uma flexibilização curricular, com a parte diversificada do currículo, nomeada de “Estação do Saberes”, e aumento para sete horas da carga-horária de aulas. Nessa perspectiva, levantamos críticas sobre a organização desse documento referencial na Bahia, no que tange ao esvaziamento de conteúdos basilares para a formação dos estudantes de ensino médio e, nesse sentido, levantamos como problemática sobre esse documento: como os componentes curriculares instaurados nos itinerários formativos, a partir do DCRB, podem contribuir para o alargamento das desigualdades no sistema escolar? Como objetivo, buscamos investigar proposições para a educação integral que norteiam a proposta do referido documento, com análises a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica, com autores como Saviani (2008; 2015), Duarte (2004, 2016) e Siqueira e Moradillo (2022). Como procedimento de investigação, utilizamos questionário estruturados, aplicados aos docentes sobre as atuais reformas curriculares no Brasil e na Bahia. Os resultados foram desenvolvidos pelas reflexões de alguns docentes de Ensino Médio da rede pública baiana sobre os desdobramentos que estas reformas vêm impactando na escola, seja nas condições materiais de oferta e organização do tempo/espaço da educação integral, seja na alteração da matriz curricular. As conclusões caminham para a necessidade de revogação da atual reforma do Ensino Médio, por compreender que esta propõe uma educação distanciada da formação humana integral e integrada, numa perspectiva omnilateral, ao defender horizontes tecnicistas e menos propedêutico, esvaziando o currículo de conteúdos essenciais, ao atender interesses mercadológicos para formação de sujeitos que estejam alinhados ao mercado de trabalho.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio (REM), Educação Integral, Pedagogia Histórico-Crítica.

1 INTRODUÇÃO

¹ Doutoranda pelo PPGEFHC da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora articuladora da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), jeruzapei@hotmail.com;

² Doutoranda pelo PPGEFHC da Universidade Federal da Bahia - UFBA, adamswfernanda1@gmail.com;

³ Doutoranda pelo PPGEFHC da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IFBAIANO, ilma.cabral@ifbaiano.edu.br;

⁴ Doutoranda pelo PPGEFHC da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Gestora Educacional SEC-BA, naticosouza@gmail.com;

⁵ Professor orientador: Professora do Instituto de Química- UFBA, Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, edilson@ufba.br.

O presente trabalho trata de um recorte de uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como lócus o Colégio Estadual Antônio Mota Bittencourt – CEAMB, localizado no Município de Barra do Rocha-Bahia. A pesquisa traz resultados parciais de uma das fases, que foi realizada por meio de um curso de extensão, intitulado “Reformas Curriculares da Educação Básica: reflexões à luz da Pedagogia Histórico Crítica (PHC)”, que teve a participação de Doutorandas do PPGEFHC/UFBA. O curso teve como objetivo fomentar um espaço de análise e reflexão entre um grupo de professores da educação básica, vinculados ao CEAMB, sobre as reformas curriculares, incluindo o Novo Ensino Médio (REM), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Estado da Bahia (DCRB), com foco na implementação da Educação de Tempo Integral. Neste contexto, procuramos examinar as propostas para a educação integral apresentadas pelo documento, bem como as percepções e os desafios identificados pelos docentes e suas repercussões na prática educativa.

Pela análise documental, foram levantadas críticas sobre a organização do DCRB, no que tange ao esvaziamento de conteúdos basilares para a formação dos estudantes de ensino médio, o que levou a formulação do seguinte problema: como os componentes curriculares instaurados nos itinerários formativos e organização da educação integral, a partir do DCRB, podem contribuir para o alargamento das desigualdades no sistema escolar? Sendo assim, o processo de análise do DCRB da educação de tempo integral perpassa por compreender as Reformas Curriculares Nacionais, como as estabelecidas pelo NEM, Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), sem deixar de considerar o quanto a dimensão interdisciplinar, envolvendo os aspectos históricos, políticos, econômicos que regem a sociedade global, interferem e influenciam nas políticas públicas educacionais.

De forma geral, as reformas na educação ao longo da história têm gerado leis, regulamentos e diretrizes curriculares que se inscrevem no contexto da lógica mercadológica global. Este fenômeno visa adaptar os indivíduos aos novos modelos de acumulação flexível (Harvey, 2008). Com a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), por meio da Lei nº 13.415/2017 que ampliou a carga horária mínima anual no ensino médio para 1000 horas, aderiu ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio do Ministério da Educação (MEC), conforme Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. Nessa adesão, uma nova arquitetura

curricular para o ensino médio foi instituída, com oferta de itinerários formativos diversificados por áreas de conhecimento (integrado ou transdisciplinar) e a formação técnica e profissional, com foco no protagonismo juvenil. O objetivo é fomentar a participação dos alunos e ajudá-los na construção dos seus projetos de vida, integrando esta abordagem em todo o currículo, especialmente nos componentes sob designação “Estações dos Saberes” (ES).

Para compreender as percepções de alguns docentes de Ensino Médio da rede pública baiana sobre os desdobramentos que estas reformas vêm impactando na escola, seja nas condições materiais de oferta e organização do tempo/espaço da educação integral ou ainda na alteração da matriz curricular, optamos como procedimento de investigação - pós oferta de um curso de extensão - a utilização de questionários estruturados, aplicados aos docentes sobre as atuais reformas curriculares no Brasil e na Bahia. Os resultados obtidos dessas reflexões caminharam para a necessidade de revogação da atual reforma do Ensino Médio, por compreender que esta propõe uma educação distanciada da formação humana integral e integrada, numa perspectiva unilateral, ao defender horizontes tecnicistas e menos propedêutico, esvaziando o currículo de conteúdos essenciais.

2 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Discutir a educação integral perpassa por compreender as concepções do termo, seguido de uma reflexão sobre qual tipo de educação estamos falando. Educação Integral ou Educação em Tempo Integral? Haja vista haver diferenciação conceitual entre tais termos, iniciamos aqui uma breve descrição: enquanto o segundo volta-se à organização curricular do espaço e tempo educativo, defende uma jornada ampliada, o primeiro trata de uma educação integral que independe da ampliação do tempo e do espaço educativo. Nesse caso, a discussão aqui abordada volta-se à compreensão do primeiro termo, numa perspectiva histórico social, considerando a configuração política, econômica e o posicionamento do Estado ao longo do tempo, como também, suas interferências na formatação da educação pública, já que partimos da compreensão que os modelos políticos e econômicos de uma determinada época interferem e influenciam nos diferentes setores da sociedade.

Ao longo da história, as interferências econômicas produziram políticas educacionais que conduziram diretrizes e princípios legais para legitimar os interesses sócio-político e econômicos da classe dominante, em detrimento das necessidades da

classe trabalhadora. Como pano de fundo, Saviani (2008) destaca a expansão da economia no Brasil após 1930, analisando a evolução da base material que se apoiava em empréstimos estrangeiros e na instalação de indústrias provenientes de potências capitalistas, as quais tiveram impacto significativo na política econômica do país. Este desenvolvimento desencadeou transformações ideológicas que, ajustadas ao contexto internacional emergente, geraram a urgência de implementar reformas educativas inspiradas nos princípios da escola nova para satisfazer as políticas dominantes. De acordo com Mészáros (2008), as determinações gerais do capital afetam intensamente os diferentes segmentos da sociedade e, conseqüentemente, provocam influências no sistema educacional.

O Capital tem sofrido ajustes ao longo do tempo para se adequar às mudanças e exigências reprodutivas imposta pelo sistema capitalista e, com a modernização da agricultura cafeeira e a questão da industrialização na década de 30, o Brasil vivenciou um período político que gerou grandes transformações econômicas e sociais. Esse panorama impulsionou um processo de renovação do ensino no Brasil, tendo influências do movimento *escolanovista*, em evidência na Europa e América do Norte, sendo o filósofo Jonh Dewey um dos grandes representantes - influenciando o Movimento dos Pioneiros - da Educação Nova no Brasil com a participação de educadores, como: Anísio Teixeira, enfatizando as bases filosóficas e políticas desse movimento; Lourenço Filho, que focou nas bases psicológicas e Fernando de Azevedo, criador das bases sociológicas nas reformas do ensino. Saviani (2008) pontua algumas das conseqüências que a pedagogia nova trouxe para a educação brasileira, destacando: afrouxamento das disciplinas, despreocupação com a transmissão de conhecimentos, rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares.

Em contrapartida, essa pedagogia aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, com a pedagogia católica e fortaleceu o ensino privado, agravando o problema da marginalidade. Nesse contexto histórico, ocorre a Primeira Grande Guerra e com ela se acelera a atividade industrial no mundo, especialmente, para subsidiar a produção bélica. Sendo a força de trabalho indispensável à indústria, seguindo uma orientação taylorista-fordista, que submete o trabalhador as relações produtivas dominantes. Nisso, após a “revolução” de 30, o Brasil começa a passar profundas transformações econômicas e políticas que influenciaram a educação – a partir das reformas intituladas Francisco Campos e Campanema, movimento da escola nova, a LDB de 1961 e a legislação do

regime militar nos anos de 1968 e 1971 – dando início a industrialização e urbanização (Saviani, 2008).

Neste cenário, surge a necessidade de formação técnica da mão-de-obra qualificada para atender às exigências industriais, tendo que “fornecer conhecimentos as camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta” (Romanelli, 1978, p. 59). Isso resulta numa reação conservadora por parte da pedagogia instrumental (tecnicista), que leva à criação de colégios polivalentes, orientados para o trabalho e destinados a atender um grande número de alunos, com políticas que visam fortalecer o processo de industrialização do país. Cresce no Brasil o incentivo a formação técnica alinhada, focando na capacitação de mão de obra para atividades específicas, tornando-se um ambiente propício à multiplicação de escolas profissionalizantes, com o intuito de responder às exigências das diversas áreas de atuação, que se foram diversificando de maneira caótica e desorganizada (Kuenzer, 2020). A formação tecnicista fortalece a concepção taylorista típica do sistema capitalista industrial, consolidando a racionalidade técnica do fazer pedagógico, o parcelamento do trabalho com a especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade (Aranha, 1989, p. 259).

Observamos que, todas essas reformas e contrarreformas, ao longo da história educacional, tendem a definição de políticas educacionais voltadas aos interesses da economia capitalista, enfatizando a formação de caráter fortemente instrumental para as camadas populares, em detrimento da formação humana, em sentido amplo, nas suas múltiplas dimensões. Como afirmam Ramos e Frigotto (2016, p.37) “trata-se de uma política que liofiliza a educação básica retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública”. Diante disso, é preciso ter clareza acerca das bases teóricas que norteiam as propostas curriculares atuais e quais concepções pedagógicas estamos defendendo, para não se deixar enganar ou confundir com termos que se dizem progressistas nos documentos, mas no fundo estão a serviço da hegemonia das ideias neoliberais, e que veremos adiante ao tratar do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB.

2.1 DCRB DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Há um dissenso acerca da definição em torno da formação integral, onde diversos paradigmas como: socialista, conservadora ou liberal engendram concepções e práticas diferentes de educação (Coelho, 2009). Assim, o Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, referendado nas reformas curriculares da BNCC e DCNEM/2018⁶, traz também uma concepção de formação integral. Por meio da Portaria nº 249/2014, dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da rede pública estadual. Este documento considera a concepção de educação integral voltada à formação humana numa perspectiva omnilateral, citando referenciais teóricos pautados na Pedagogia Histórico Crítica (PHC), bem como os princípios filosóficos do materialismo histórico dialético. Contudo, apesar desse direcionamento teórico metodológico, também é fortalecido o discurso de desenvolver competências e habilidades, correspondente às orientações da BNCC, que define uma nova arquitetura curricular – Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs) com alteração na distribuição da carga horária. Desse modo, é totalizado 4.200 horas para todo o ensino médio, em que 2.400 horas são destinadas aos IFs e apenas 1.800 horas à Formação Geral Básica - FGB.

Conforme as orientações legais, a SEC-BA propõe a organização curricular para o ensino médio a partir da distribuição dos itinerários formativos (IFs). Em específico, na educação integral em tempo integral foram propostos Itinerários por áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 4) Ciências da Natureza; além do Itinerário Integrado Transdisciplinar (diálogo entre as quatro áreas do conhecimento), determinado para escolas com menos de três turmas por série, para ofertar todos os itinerários no currículo, especialmente nas escolas de tempo integral de 7h diárias. Apenas, as escolas denominadas Complexos Integrados de Educação têm essa carga horária estendida para de 9h diárias (Bahia, 2014). No caso específico da escola tratada no texto, corresponde a educação em tempo integral com carga horária diária de 7 horas e, por possuir menos de três turmas por séries, já vem com a arquitetura curricular pelo “IF Transdisciplinar”.

Há uma ampliação substancial da carga horária designada à flexibilidade curricular (Costa e Silva, 2019). O que reforça a Portaria Nº 1.432/2018 quando defende

⁶ Neste estudo, a análise e reflexão sobre as reformas curriculares não se fundamentam nas modificações sugeridas pela Lei nº 14.945/2024, a qual institui a Política Nacional de Ensino Médio, que entrará em vigor em 2025. Esta lei também modifica a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017, que trata da reforma do ensino médio.

a finalidade dos IFs em: ampliar a aprendizagem relacionada à FGB, propiciar a formação integral a partir dos projetos de vida dos estudantes; promover a apropriação de valores universais (ética, liberdade, justiça), e desenvolver competências e habilidades aos estudantes para atuarem na escola, no trabalho e na vida (Brasil, 2018). Salienta-se que, os IFs são organizados em três perfis: Propedêuticos (envolve as áreas de conhecimento), Integrados (associa as competências e habilidades de diversas áreas de conhecimento) e os de Técnica e Profissional.

O DCRB defende uma formação que concebe o sujeito em sua integralidade em respeito aos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais. Para tanto, considera a ampliação dos tempos e espaços educativos - proposto pela Educação Integral em Tempo Integral - abarcando o respeito às identidades e culturas juvenis, os arranjos produtivos locais, às contribuições da comunidade escolar e seus respectivos territórios de identidade, tendo em vista ampliar os vínculos dos/as estudantes com a escola e, assim, possibilitar o protagonismo juvenil no seu processo de aprendizagem e autoria no seu projeto de vida (Bahia, 2022, p.420-463).

Enquanto diretriz, o DCRB traz ideias de teóricos como Anísio Teixeira e outros, que se distanciam de concepções teóricas e metodológicas sustentadas nos princípios do materialismo dialético. Ainda concebe como pressupostos pedagógicos basilares da Educação Integral em Tempo Integral no Estado da Bahia: o protagonismo juvenil; os Projetos de Vida dos estudantes; a formação omnilateral; as práticas e expressões artísticas, corporais e culturais como prática curricular; trabalho como princípio educativo; cuidado de si, do outro e dos espaços comuns; a pesquisa como princípio pedagógico, além das relações étnico raciais; gêneros e sexualidades; traz ainda o território como locus de aprendizado; na interlocução entre a Educação Básica e a Educação Superior. Tendo as Estações dos Saberes como uma dessas manifestações já integradas na matriz curricular do ensino médio em tempo integral com 10 (dez) componentes curriculares – Parte Diversificada do currículo.

Diante do exposto, o que se espera é que os currículos escolares sejam coletivamente elaborados e demonstrem clareza em seus objetivos baseados nas necessidades locais, priorizando a formação inicial e continuada de professores (Costa e Silva, 2019). Além disso, em relação aos docentes, o DCRB e a DCNEM/2018, concordam que a organização por áreas do conhecimento demanda, exclusivamente, planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (Brasil, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está subsidiada no materialismo histórico dialético, como método de análise, trazendo uma abordagem de cunho qualitativa (Trivinos, 1987). Enquanto método de procedimento, partiu-se da análise documental, dos documentos que referendam as atuais reformas curriculares no Brasil e na Bahia, a partir do ano de 2017, e de encontros formativos com docentes, para reflexão sobre a práxis educativa, a problematização da realidade histórica e social dos sujeitos que compõe a escola, a discussão de referenciais teóricos. Foram realizados cinco encontros de estudos com o tema: Reformas Curriculares da Educação Básica: reflexões à luz da Pedagogia Histórico Crítica, em formato de curso de extensão, em colaboração com a UFBA e organizado por docentes e doutorandas do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História da Ciência – PPGEFHC. A ação foi desenvolvida no Colégio Estadual Antônio Mota Bittencourt (CEAMB), no Município de Barra do Rocha-Ba, envolvendo professores das diferentes áreas do conhecimento.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES: DCRB - EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRADIÇÕES

O referencial curricular para a educação integral em tempo integral, conforme proposto pelo DCRB, orienta os docentes a atuarem em alinhamento com os seus referenciais teóricos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos, tendo como pilar fundamental a base sócio-histórica (Bahia, 2022). Contudo, surgem algumas contradições ao abordar a formação humana sob uma perspectiva omnilateral, que visa um desenvolvimento integral nas suas diversas dimensões – cognitiva, afetiva, social, histórica e cultural – especialmente quando se apresenta um currículo elaborado para satisfazer exigências de ordem econômica e política. Ao longo de cinco encontros formativo foi viável analisar, refletir e discutir a temática das atuais reformas educacionais no Brasil e na Bahia, possibilitando a interação entre os professores como forma de partilhar percepções, experiências pedagógicas, desafios e oportunidades que surgiram a partir da implementação das mudanças curriculares no ambiente escolar, tanto sob a ótica dos educadores como dos alunos.

O estudo de documentos do Novo Ensino Médio (NEM), a partir do DCRB, contou com a participação dos coordenadores que estiveram envolvidos na elaboração deste documento estadual, abrindo espaços para a escuta dos docentes das diversas áreas.

Os momentos de partilha geraram questionamentos, desabafos sobre as inseguranças e preocupações dos docentes em relação à implementação do novo currículo na Bahia, sobretudo no que diz respeito aos Itinerários Formativos (IFs), que constituem a parte flexível do currículo do EM. Os IFs “preveem três grandes frentes de atuação: trilhas de aprendizagem (aprofundamentos), projeto de Vida e a oferta de eletivas” (Bahia, 2022, p. 86.). A inquietação dos docentes ao ensinar disciplinas para as quais não receberam formação adequada ou orientação pedagógica tornou-se clara, pois a matriz curricular do tempo integral na Bahia, engloba 10 componentes curriculares (ES) na parte diversificada, cada um com uma carga horária de 02 (duas) horas-aulas.

Adicionalmente, conforme estabelecido na Portaria nº 1978/2022, que regulamenta a organização curricular, a seleção dos IFs em cada instituição depende do número de turmas por série; no caso das escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, com turmas únicas de cada série, já é determinada a opção pelo Itinerário Formativo Transdisciplinar. Por outro lado, nas escolas que têm maior quantidade de turmas por série, há alternativas entre os IFs por área do conhecimento e os IFs Integrados. Diante dessa questão, nota-se que as alterações na matriz curricular dão maior ênfase ao aumento de componentes curriculares da parte flexível, o que gera à redução da carga horária das disciplinas da base comum, resultando na diminuição das horas dedicadas às disciplinas específicas para as quais os professores foram formados e preparados para lecionar em todo País.

Embora a proposta do DCRB de educação integral em tempo integral tenha como objetivo promover uma formação integral do indivíduo numa abordagem crítica e emancipatória, com a intenção de derrubar as barreiras que segregam a classe trabalhadora, ela também sustenta uma concepção neoliberal, ao incorporar componentes curriculares com foco em projeto de vida, estações de saberes⁷ protagonismo juvenil, entre outros, favorecendo aos interesses econômicos, orientadas para a preservação da hegemonia existente. Observamos que, os princípios ideológicos e políticos que norteiam as ações educativas do DCRB da educação integral divergem dos pressupostos filosóficos da concepção pedagógica da formação integral, numa perspectiva omnilateral, já que a verdadeira proposta de ensino integral “deva guiar-se pelo enfrentamento das

⁷ Segundo o DCRB/BAHIA 2022. As ESTAÇÕES DOS SABERES fazem parte do rol das metodologias chamadas ativas, que se propõem a repensar os lugares dos professores e estudantes, transformando o encontro em torno de práticas de ensino-aprendizagem criativo, interessante, produtivo e transformador para todos os envolvidos. Uma ESTAÇÃO DE SABERES cria a oportunidade da construção autônoma, coletiva e cooperativa de saberes, conhecimentos e práticas.

contradições inerentes ao sistema capitalista, sendo três delas mais relacionadas à educação: contradição, homem e sociedade; homem e trabalho; homem e cultura” (Gama; Duarte, 2017, p. 525). Percebe-se na escrita do documento uma junção de concepções diferentes de sociedade e de formação humana, que confunde ainda mais os educadores e aumenta o desafio do trabalho pedagógico. Paralelamente a isso, não oferece formação aos professores para atuarem frente às mudanças curriculares com segurança, bem como, não prepara o ambiente escolar – no que se refere ao tempo e espaço – de forma adequada, para realização das atividades propostas para as escolas de tempo integral.

A partir de encontros formativos realizados com docentes da educação básica, foi possível ampliar discussões e reflexões visando compreender e definir os elementos fundamentais de uma proposta curricular da escola integral, tendo como horizonte o respaldo teórico da pedagogia histórico crítica e/ou teorias críticas, como concepção viabilizadora para formação integral do sujeito, pautada numa perspectiva de desenvolvimento pleno, para emancipação crítica em prol da transformação social.

Nesses encontros formativos os educadores perceberam a necessidade da reelaboração da proposta curricular da escola, considerando os conceitos espontâneos do cotidiano do aluno como ponto de partida, pois o objetivo do trabalho educativo perpassa pelo desenvolvimento do pensamento científico como ponto de chegada. Para tanto, é preciso “[...] superar por incorporação esse nível mais elementar do pensamento, alçando-o a níveis mais complexos e elevados que só podem ser alcançados por meio do pensamento abstrato, isto é, dos conceitos científicos[...].” Malanchen e Anjos (2018, p. 1147).

Ainda, nos encontros foi possível alcançar maior clareza acerca da seleção de conteúdos científicos essenciais para compor a proposta curricular, dando ênfase às disciplinas da base flexível de tempo integral, por conter maior carga horária disponibilizada. E, assim, em consenso entre os pares decidiu por incluir nas ES esses conhecimentos negligenciados nas disciplinas da base comum - evitando a diminuição de suas aulas - caminhando na contramão das determinações do DCRB. Como traz Martins, Pasqualini (2020, p. 29) a escola é o local para “máximos alcances do desenvolvimento psíquico e de sua qualidade maior, a consciência (aspecto ontológico), tendo em vista tornar a realidade inteligível (aspecto epistemológico)”, é nesse espaço que os sujeitos precisam compreender para “intervir, para preservar o que precisa ser preservado e transformar o que precisa ser superado, no que se inclui a sociedade de classes (aspecto ético-político)”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo das reflexões de Malanchen (2016), Duarte e Saviani (2012), compreendemos que o espaço escolar é o meio mais adequado para a apropriação da classe trabalhadora do conhecimento socialmente elaborado, por meio de um currículo que garanta a sistematização dos conteúdos científicos, humanísticos, técnicos e tecnológicos, para que os sujeitos alcancem um novo patamar cultural. Se esses conhecimentos forem negados dentro do espaço escolar aos filhos da classe trabalhadora, será ainda mais difícil obter outros espaços formativos que elevem a cultura científica, diferentemente do que ocorre com os filhos das elites. Observa-se o quanto as políticas neoliberais tem interferido na educação e o quanto as reformas curriculares são resultados advindos das demandas da reestruturação produtiva em benefício da produção e reprodução do capital. A proposta é formar sujeitos que sejam encaminhados para o mercado e acesso ao trabalho precarizado, com conhecimentos mínimos, alargando mais ainda o fosso entre pobres e ricos na estrutura social, já que o acesso ao ensino superior e a outros espaços formativos ficará mais restrito para os mais pobres.

Observamos também que é prioritário investir na formação política e pedagógica do professor, partindo da perspectiva crítica, para que o trabalho educativo esteja alinhado à formação integral, possibilitando as máximas objetivações da realidade, tendo em vista a emancipação humana, o que ficou claro pelos resultados obtidos nas reflexões dos docentes e da necessidade de revogação da atual reforma do Ensino Médio. Por fim, compreende-se que estas reformas propõem uma educação distanciada da formação humana integral e integrada, numa perspectiva omnilateral, pois propõe a desintegração de conhecimentos basilares na formação da última etapa da educação básica, persistindo um ideário de afrouxamento formativo na organização curricular que compromete a verdadeira função social da escola pública.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. História da educação. São Paulo: **Moderna**, 1989.

BAHIA, Governo do Estado. Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio (v. 2) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: **FGV** Editora, 2022.

BAHIA, Governo do Estado. **Portaria nº 249/2014**. Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da rede pública estadual. **SEC**. Bahia, 2014.

BRASIL, **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Ministério da Educação (MEC). DOU 11/07/2018 | Edição: 132 | Seção: 1 | Página: 72 Brasília, 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: ensino médio. Brasília: MEC: **Secretaria de Educação Básica**, 2019.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

COELHO, L. M. C. da C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: **FAPERJ**, 2009.

COSTA e SILVA, F. P. A reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016 – 2018). 2019. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, N. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: **Autores Associados**, 2021a. p. 39-63.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface** (Botucatu), v. 21, n. 62. 2017.

HARVEY, D. O neoliberalismo, história e implicações. São Paulo: **Edições Loyola**, 2008.

MALANCHEN, J. Cultura, conhecimento e currículo. Campinas: **Autores Associados**, 2016.

MALANCHEN, J. ANJOS, R. E. dos. Educação escolar e o desenvolvimento do pensamento conceitual na adolescência: contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Rev. **HISTEDBR** On-line, Campinas, v.18, n.4 [78], p.1130-1149, out./dez. 2018.

MARTINS, L. M; PASQUALINI, J. C. O currículo escolar sob enfoque histórico-crítico: aspectos ontológico, epistemológico, ético-político e pedagógico. **Nuances**, v. 31, n. 1, p. 23-37, dez., 2020. DOI 10.32930/nuances.v31iesp.1.8280

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: **Boitempo**, 2008.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR**, Campinas, v. 37, n. 70, p.30-48, dez. 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. 5. ed. Petrópolis: **Vozes Ltda**, 1978.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, 15–39, 2020.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: **Autores Associados**, 2008.

TRIVINOS, A. W. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: **Atlas**, 1987.