



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

**PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM-PA**

**Santarém - PA
2019**

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

**PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO:
ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE
SANTARÉM-PA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo.

ELI CONCEIÇÃO DE VASCONCELOS TAPAJÓS SOUSA

PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA IMPLANTAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE SANTARÉM-PA

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, para a obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo.

Conceito:

Data de aprovação: ____/____/____

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares - Ufopa
(Orientadora/Presidente da banca)

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo-UFMA
(Co-orientadora)

Profa. Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira- Ufopa/Óbidos
(Examinador Externo - Titular)

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo-UFPA
(Examinador Externo - Suplente)

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares – Ufopa
(Examinador Interno - Titular)

Profa. Dra. Edna Marzzittelli Pereira – Ufopa
(Examinadora Interna - Suplente)

Dedico este trabalho às pessoas mais presentes
em minha vida:

Minha mãe, grande incentivadora de toda
minha trajetória escolar;

Meu pai, grande exemplo de coragem e de
homem trabalhador;

Ao meu grande amor, esposo, amigo,
incentivador e grande companheiro;

Minhas filhas, que amo mais que tudo: Clara e
Estela, que compreendam a grande
importância da educação em suas vidas.

EU AMO INFINITAMENTE VOCÊS!

AGRADECIMENTO

Início este agradecimento dirigindo meu coração a Deus e a sua Divina Misericórdia. A Ele que é fonte de toda sabedoria, por ter me permitido chegar até aqui, dando coragem e força ao meu coração, nos momentos de angústia, e aos meus pés, quando o cansaço e as provações assolararam a caminhada. À Nossa Senhora da Conceição, minha mãe e madrinha desde o ventre de minha mãe, eterna intercessora e protetora.

À minha mãe Leonor Tapajós, grande exemplo de mulher corajosa e a maior incentivadora da minha vida acadêmica. Pelo empenho e presença quando faltaram os livros, o material escolar, o uniforme ou o alimento, a roupa e o calcado, mas não deixou faltar a fé e a esperança de que passaríamos por tudo. Por ter me dado a oportunidade de estudar e mostrar a mim que valeria a pena.

Ao meu pai Edemil Tapajós, grande exemplo de homem trabalhador e de coragem. Por ter me ensinado valores como a honestidade e a gratidão, tão importantes na vida do ser humano. Por ter trabalhado duro e ter feito o que podia para dar a oportunidade do ensino escolar. Mesmo sem estudos, papai e mamãe conseguiram perceber e transmitir a importância da educação para a vida do ser humano.

Ao meu grande amor, Albino Portela, parceiro que a vida me deu. Pela sua presença constante nos momentos de conquista e de desafios (que não são poucos), pelo incentivo, por acreditar em mim, por me fazer perceber o potencial que tenho, pela amizade, carinho, compreensão, dedicação, apoio e paciência. É um dos grandes responsáveis pela conquista deste sonho!

Às minhas filhas, Clara e Estela, minhas maiores riquezas! Obrigada pela compreensão nos momentos de ausência e até impaciência. Por serem minhas companheiras e amigas. Pelas palavras de carinho quando o caminho ficou estreito. Elas são maravilhosas!

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lília Colares, foi uma grande bênção Deus a ter colocado no meu caminho. Foi uma luz que surgiu em um momento tão difícil da minha vida. Exemplo de mulher corajosa, guerreira, amiga, companheira, profissional competente, que me compreendeu nos momentos difíceis durante a construção deste trabalho. Em alguns momentos também conselheira, e confidente, parceira e incentivadora, querendo que eu aproveitasse cada segundo do mestrado para absorver todo tipo de conhecimento. Não tenho

palavras para demonstrar minha eterna gratidão por todo apoio, carinho, vivência e experiências adquiridas ao longo desses dois anos ao seu lado.

Meu agradecimento também à minha coorientadora, Profa. Dra. Maria José Cardozo (UFMA), que a vida me permitiu encontrar em algum momento da caminhada. Sua presença constante, amizade, apoio, zelo, atenção, incentivo, sempre disponível em ajudar, fizeram-me chegar até aqui. Pela compreensão nos momentos de ausência durante o trabalho, o meu carinho e gratidão!

À Banca examinadora deste trabalho na pessoa dos professores Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Dra. Maria José Pires Barros Cardozo, Dra. Edna Marzzitelli Pereira, Dr. Anselmo Alencar Colares e Dra. Maria Antonia Vidal Ferreira.

À Profa. Dra. Sandra Leite e seu esposo, “Carlinhos”, que me receberam em sua residência durante a Missão do PROCAD em Campinas, por ter me orientado durante a missão de estudos e pesquisa na Unicamp e por terem cuidado de mim com todo o carinho.

À CAPES pelo apoio no programa de pós-graduação de mestrado em educação na Ufopa e pelo fomento na pesquisa através do PROCAD, por meio da missão de estudos e que contribuiu bastante na minha formação e na construção deste trabalho.

Ao governo do estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação - Seduc, por ter concedido minha licença aprimoramento. À 5^a URE – Sede Santarém/Pará, pela atenção durante o processo de documentação e também da pesquisa. Aqui destaco as técnicas Ronilse Maria Ferreira da Cruz e Rita de Cássia de Sousa Lopes, que foram de grande importância quanto à coleta dos dados deste trabalho. À Profa. Darcilena Trindade Correia, coordenadora pedagógica da Equipe de Implementação do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral, Seduc/Pará, que concedeu as informações para a construção desta dissertação.

À Escola Diocesana São Francisco na pessoa da gestora profa. Enia Hoyos, instituição em que estava atuando no momento de aprovação no mestrado. Por todo o incentivo e parceria neste momento de conquista. Destaco as profissionais profa. Monica, profa. Conceição, profa. Daniela, profa. Jarlene, profa. Anunciata, e prof. Rai, que me incentivaram durante todo o processo de seleção do mestrado.

Aos gestores das escolas Frei Ambrósio e Maria Uchoa, nas pessoas da profa. Mariane e profa. Raliene, respectivamente, que sempre me receberam e me apoiaram em relação às informações e documentos para a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, pelo carinho com que me receberam e contribuíram com minha formação. Minha gratidão.

À turma de Mestrado da Ufopa 2017, por todo momento de vivência, aprendizado e amizade construídos ao longo destes dois anos. Quero destacar os colegas da Linha 1, com os quais a vivência foi constante, em especial Gisele, Márcia e Annie pela partilha e oração nos momentos de tristeza e de alegria, sempre presentes, parceiras de café e de boas conversas.

À Fundação Esperança/Iespes na pessoa do presidente, o senhor Renato Dantas, pelo aprendizado, apoio e incentivo que marcaram minha nova etapa profissional, que foi a docência no ensino superior.

Aos amigos, grandes profissionais e professores Marcos Gentil e Klaudia Sadala, que foram um rochedo, em especial, neste último ano da caminhada. Palavras amigas, de incentivo, apoio, partilha das dores e das alegrias, foram sempre presentes e me impulsionaram a continuar o caminho.

Aos meus familiares que me ajudaram com palavras e orações: à minha sogra, Maria, e meu cunhado Alberto, e amigos: prof. Romy Eduardo (pelas primeiras correções na dissertação) e sua esposa Vilma (grande amiga), Géssica Lima e todos aqueles que, mesmo não estando tão próximos, vibram com minhas conquistas.

E, para finalizar, meus agradecimentos aos alunos do Curso de Pedagogia do Iespes, em especial, àqueles que se alegraram com minha aprovação em 2017, que sempre estiveram na torcida, que me acompanharam nesta caminhada. São também responsáveis por esta conquista, pois busquei e busco me aprimorar para ser uma melhor profissional na docência e na formação deles.

“Não há lugar para a sabedoria onde não há paciência.”

Santo Agostinho

RESUMO

O presente estudo de abordagem qualitativa objetivou analisar a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral como política pública de ensino médio integral (EMI), no contexto da reforma do ensino médio, a partir da Lei 13.415/2017, na rede pública estadual do município de Santarém-PA. Os procedimentos metodológicos adotados foram: revisão bibliográfica e análise documental, a primeira teve como fundamentação: Arreche (1995), Araújo (2018), Cardozo (2009), Ciavatta e Ramos (2012), Colares e Ferreira (2015), Frigotto e Ciavatta (2003), Gomes e Colares (2017), Guará (2006), Gadotti (2009), Hofling (2001), Jacomeli (2011), Moll (2017), Romanelli (2010), Severino (2006), entre outros; a segunda teve como fontes a Medida Provisória 746/2016, a Portaria de Ensino Médio Integral do Ministério de Educação nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), em conformidade com a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB 9.394/96, o Plano Estadual de Educação, o Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas e as Atas de implantação do programa na rede estadual. O texto discorre sobre a política educacional brasileira como parte de uma política pública de regulamentação social no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais que configuraram o modelo de produção nacional, conforme as exigências do modo de produção capitalista, trata da educação integral como política pública educacional a partir da Lei da Reforma do Ensino Médio nº 13.415/2017, com o Programa de Fomento à Implantação do Ensino Médio Integral, sua implantação no atual cenário político, econômico e educacional na sociedade brasileira e, por fim, situa o estado do Pará e o município de Santarém no contexto da educação integral, bem como a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral no contexto da reforma do ensino médio nas escolas pesquisadas. Concluiu-se que falta maior compreensão do programa, uma vez que as políticas públicas implementadas necessitam de estudo e acompanhamento permanente por parte de todos os envolvidos no processo de implantação e que a proposta para a rede estadual de ensino não contempla os anseios e necessidades das escolas e dos alunos.

Palavras-chave: Ensino Médio. Ensino Médio Integral (EMI). Educação Integral. Política Educacional. Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the implementation of the Program for the Promotion of Integral Education as a public policy of full secondary education (EMI) in the context of the secondary education reform, based on Law 13.415 / 2017, in the state public network in the municipality of Santarém -PA. For the development of the research, we use as method the qualitative approach. The methodological procedures adopted were a bibliographical review and documentary analysis, the first of which was based on theoretical sources such as Arreteché (1995), Araújo (2018), Cardozo (2009), Ciavatta and Ramos (2012), Colares e Ferreira (2015), Frigotto and Ciavatta (2003), Gomes and Colares (2017), Guará (2006), Gadotti (2009), Hofling (2001), Jacomeli (2011), Moll (2017), Romanelli (2010), Severino ; the second had as sources Provisional Measure 746/2016, the Ordinance of Higher Education in the Ministry of Education No. 727, June 13, 2017, which establishes new guidelines, new parameters and criteria for the Program for the Promotion of Teaching Schools EMTI, in accordance with Law 13.415, of February 16, 2017, LDB 9.394 / 96, the State Education Plan, the Pedagogical Political Project of the schools surveyed and the Minutes of implementation of the program in the state network . This work deals with Brazilian educational policy as part of a public policy of social regulation in the context of the economic, political and social transformations that shaped the model of national production, according to the demands of the capitalist mode of production, deals with integral education as public policy educational program based on the Law of Reform of Secondary Education 13.415 / 2017, with the Program for the Promotion of Implantation of Integral Secondary Education, its implementation in the current political, economic and educational scenario in Brazilian society and, finally, situates the state of Pará and the municipality of Santarém in the context of integral education, as well as the implementation of the Program for the Promotion of Integral Education in the context of the reform of secondary education in the schools surveyed. It was concluded that there is a lack of understanding of the program, since the public policies implemented require permanent study and monitoring by all those involved in the implementation process and that the proposal for the state education network does not address the needs and aspirations of schools and students.

Keywords: Secondary education. Integral High School (EMI). Integral Education. Educational politics. High School Reform.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no ensino médio entre 1991 e 1999.....	53
Quadro 2 - Número de alunos matriculados no ensino médio entre 2000 e 2011.....	53
Quadro 3 - Resultado da Participação efetiva no Programa.....	80
Quadro 4 - Matrículas na Educação Básica – Brasil: 2007 a 2016	82
Quadro 5 - Projeção Ideb – Brasil – rede estadual - Pará (2015 a 2025)	99
Quadro 6 - Alunos matriculados no ensino médio na rede estadual (2013 – 2018).....	100
Quadro 7 - Matrículas na rede estadual – Pará (2005 a 2017)	101
Quadro 8 - Distorção idade-série - Pará	102
Quadro 9 - Municípios e número de escolas que aderiram ao ProEMI em 2012.....	100
Quadro 10 - Número de municípios e escolas de tempo integral na rede do estado do Pará.	117
Quadro 11 - Quantitativo geral de matrículas e percentual de metas alcançadas 2017-2018	119
Quadro 12 - Projetos e atividades em 2018 – Escola A	132
Quadro 13 - Atividades do Ensino Médio Integral- 2018 – Escola A.....	134
Quadro 14 - Avaliações externas – Escola B	136
Quadro 15 - Plano de metas da equipe de implantação – Santarém.....	142
Quadro 16 - Educação integral - pauta de planejamento 5 ^a URE.....	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização Curricular proposta pela reforma do ensino médio	87
Figura 2 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos - Pará	101
Figura 3 - Porcentagem de escolas e matrículas na educação em tempo integral - Pará.....	105
Figura 4 - Cadernos de orientações para apoio ao planejamento de ensino	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de matrícula da população brasileira entre 7 e 14 anos no ensino de 1º grau entre 1950 e 1980	35
Gráfico 2 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017	82
Gráfico 3 - Evolução do Ideb no estado do Pará: 2005 - 2018.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização Brasil (2013 – 2017).....	92
Tabela 2 - Taxa líquida de matrícula da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola no ensino médio.....	97
Tabela 3 - Unidades Regionais de Educação da Seduc/Pará.....	112
Tabela 4 - Quantitativo de escolas e matrículas por município da 5ª URE/Seduc/Pará – 2018	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM – Banco Mundial

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

Cefor – Centro de Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Conselho de Educação Básica

CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública

CIACS – Centros Ligados ao Apoio da Criança

CAICS – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

Cepal – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMI – Ensino Médio Integrado

EMI – Ensino Médio de Tempo Integrado

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

G9 – Grupo dos nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OMC- Organização Mundial de Comércio

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPE – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
Projovem – Programa Nacional de Inclusões de Jovens
PNPE – Programa Nacional de Estímulos ao Primeiro Emprego para Jovens
Proformação – Programa de Formação para Professores em Exercício
Prouni – Programa Universidade para Todos
ProEMI –Programa Ensino Médio Inovador
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
Pnae - Programa Nacional de Alimentação Escolar
Proinfo - Programa Nacional de Informática na Educação
Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc – Secretaria de Estado de Educação
URE – Unidade Regional de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
2 POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	28
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	28
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990	37
2.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	57
3 ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	68
3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL.....	68
3.2 PROGRAMAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO	75
3.3 PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LEI Nº 13.415/2017	81
4 PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ.....	94
4.1 SITUANDO O ESTADO DO PARÁ E O MUNICÍPIO DE SANTARÉM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	94
4.2 O PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ.....	108
4.3 O MUNICÍPIO DE SANTARÉM E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL	122
4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS.....	126
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	153

1 INTRODUÇÃO

Analisar as configurações da política educacional brasileira implica situá-la em um contexto social mais amplo, que envolve as relações sociais estabelecidas entre o Estado e a sociedade, face às mudanças de ordem conjuntural, implementadas no atual estágio de reestruturação produtiva do capital (DIÓGENES, 2014).

A Política Pública está vinculada ao sentido da palavra *policy* - política. Um sentido mais concreto dado à expressão relaciona-se com orientação para decisão e ação. Política é uma palavra de origem grega, *politikó*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, *a pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, *publica*, e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões. Azevedo (2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Isso quer dizer que a sociedade civil, ou melhor, “o povo”, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, “o povo”, é agente político, que ‘faz’ política.

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”, aquele que faz. Hofling (2001) afirma que o Estado implanta um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para os setores específicos da sociedade. Em linhas gerais, uma Política Pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público, uma vez que são ações e atividades desenvolvidas pelo Estado direta ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52-53).

As políticas públicas correspondem a direitos assegurados constitucionalmente ou que se afirmam graças ao reconhecimento por parte da sociedade ou dos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, coisas ou outros bens materiais ou imateriais. A qualidade de uma política pública diz respeito tanto a seus resultados quanto a seus processos. No que se refere às políticas educacionais, consideramos que são uma das ações do Estado que visam garantir a educação como direito social. Contudo, assegurar esse

direito configura-se como uma arena de disputas entre classes, frações e grupos sociais. “Está sendo cada vez mais comum, no Brasil, a reivindicação de que as iniciativas governamentais no campo da educação sejam desenvolvidas na perspectiva de ‘políticas públicas de Estado’ e não como programas de governo sem continuidade e sustentabilidade das ações implementadas”. (SIMÕES, 2017, p. 111).

No que se refere ao Ensino Médio no Brasil, historicamente tem sido objeto de disputa no campo educacional, cuja a correlação de forças se expressa no âmbito das disputas em torno das questões pedagógicas, de gestão e do financiamento. Do ponto de vista da divisão de classes tem sido marcado pelo debate em torno da sua identidade, ou seja, o embate entre a formação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos em nível superior. Além dessas questões, esse nível enfrenta problemas tais como: o sentido da escola para os jovens, escassez de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os baixos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares e os embates em torno da necessária superação de um currículo que, historicamente, é constituído pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas. Esses apresentam-se como grandes desafios a serem superados.

A escolha pelo tema de pesquisa foi motivada primeiramente pela participação no grupo de Estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil- HISTEDBR/ Ufopa e se fortaleceu pela vivência tanto como professora, quanto coordenadora pedagógica do Ensino Médio na rede particular e na experiência de gestão na rede pública estadual. A experiência junto aos jovens em sala de aula, nas semanas de orientação profissional e pelos corredores da escola, fez-me pensar o quanto esse momento é delicado na vida deles e o quanto esse último nível da educação básica requer mais estudos e proposições que contribuam com os jovens em suas trajetórias acadêmicas e profissionais. O compromisso com a educação e a responsabilidade em conduzir jovens como professora, na coordenação de ensino ou no cargo de gestora, geraram inquietações que me levaram a buscar compreender os processos que envolvem esse nível de ensino, aumentando a minha responsabilidade através da busca do conhecimento por meio da pesquisa.

A atualidade do tema também é de grande relevância e merece ser destacada, pois a educação integral passou a ser vista como uma possibilidade para a construção de uma educação de qualidade. Assim, o marco legal da educação integral parte da ideia de uma escola para todos e visa a formação integral do indivíduo. Essa ideia já vinha sendo discutida no Brasil desde o século XX, firmando-se em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas

uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos” (GADOTTI, 2009 p. 22).

Essa proposta vem sendo ampliada no cenário nacional, suscitando inúmeras discussões a partir dos anos de 1990. O tema ganhou outra dimensão e caráter, refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/1996. A proposta da nova lei que passou a reger a educação brasileira apontou, como horizonte da política educacional, direitos, cuja finalidade seria a melhoria da educação pública do país. Tal finalidade já se vislumbrava com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tendo como foco principal o direito à educação pública e de qualidade para todos e, que coloca a educação como o primeiro dos dez direitos sociais, tornando-o prioridade para a sociedade brasileira, reafirmando que o cidadão brasileiro deve desenvolver-se plenamente e construir sua cidadania.

Reafirmando tal preceito, a LDBN 9.394/96 destaca em seu artigo 34 a importância da ampliação da jornada nas unidades de ensino, com o objetivo de oferecer aos estudantes um pleno desenvolvimento em sua formação. A educação integral apresenta-se no contexto educacional como um caminho para a superação das desigualdades e de oportunidade de acesso a uma educação de qualidade.

A discussão justificava-se pela ideia de permitir um universo de possibilidades ao jovem de agregar não só conhecimento, mas a compreensão da vida produtiva em sociedade. Tal discussão negava a determinação seletiva de conteúdos direcionados a esta ou aquela classe social. Apesar da Lei nº 9.394/96 manter a possibilidade de “atender a formação geral do educando”, não foi suficiente para manter a proposta de discussão voltada à educação integral para o Ensino Médio. Com o Decreto nº 2.208/1997, tal proposta foi inviabilizada, uma vez que a burguesia não admitia a mesma formação para todos. Tal Decreto especificava a separação técnica da formação acadêmica, pois era inconcebível um mesmo currículo, ou seja, existia uma exigência de formação que visava atender aos interesses do capital e formar indivíduos, no caso os filhos da classe trabalhadora, para atender o mercado de trabalho, e a outra formar os filhos da elite para adentrar a universidade, formar dirigentes e intelectuais.

Para Gadotti (2009), a Educação Integral é uma concepção que comprehende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural. No entanto, o descaso e a descontinuidade das políticas públicas levaram a proposta de educação integral ao fracasso.

Com o objetivo anunciado de assegurar o acesso à educação de qualidade aos jovens do Ensino Médio e enfrentar esse cenário de tantos desafios, o Ministério da Educação

(MEC) vinha ampliando suas ações nas duas últimas décadas por meio de políticas e programas educacionais que trazem em seus enunciados a intenção de atender de maneira mais efetiva este público (BRASIL, 2013a).

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, a obrigatoriedade do ensino dos 04 aos 17 anos deveria ter sido garantida até 2016, o que vai ao encontro da Meta 3 do novo Plano Nacional da Educação (PNE), que propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos). Assim, para que este atendimento seja efetivo, é necessário garantir o acesso à educação de qualidade e atender as necessidades e expectativas dos jovens brasileiros.

Para o atendimento da meta acima citada, o Ensino Médio precisa superar os problemas que tem vivenciado ao longo de sua história como, por exemplo, a questão em torno da sua identidade, o sentido da escola para a realidade dos jovens brasileiros, os problemáticos índices de desempenho expressos em avaliações estaduais e nacionais, as deficiências estruturais dos prédios escolares, currículos marcados pela fragmentação e hierarquização (BRASIL, 2016).

Castro (2017) enfatiza que os problemas educacionais perpassam por toda Educação Básica, porém centram-se, prioritariamente, no Ensino Médio, nível de ensino considerado complexo por ser uma etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior e por atender adolescentes, jovens e adultos com diferentes perspectivas de escolarização.

A educação integral direcionada ao Ensino Médio propõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela que, por sua vez, promovam condições para o desenvolvimento pleno das potencialidades dos jovens, alicerçada em uma formação emancipatória dos sujeitos. Neste sentido a pesquisa tem a seguinte problemática: de que forma está ocorrendo a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral, como Política Pública de Ensino Médio Integral (EMI) na rede estadual do município de Santarém – Pará?

O presente trabalho estuda a implantação do programa nas escolas por meio da análise de documentos oficiais do Ministério da Educação, da Secretaria de Estado de Educação e registros produzidos pela equipe gestora, técnico-pedagógica e dos docentes. Para auxiliar no entendimento da problemática, busca-se responder os seguintes questionamentos: como se deu o processo de escolha das escolas? Quais ações de formação técnica foram previstas e estão sendo viabilizadas junto à equipe gestora e aos docentes para a efetivação do Programa? Quais as indicações para a organização do espaço escolar que atenda aos critérios

mínimos para execução do Programa? Qual a viabilidade financeira para a execução do Programa nas duas escolas?

O estudo proposto tem como objetivo geral analisar o processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio na rede Estadual em Santarém – Pará. Quantos aos objetivos específicos, temos:

- a) analisar as políticas públicas educacionais voltadas para o Ensino Médio no Brasil, a partir do contexto das transformações ocorridas na década de 1990 e sua influência no cenário nacional, por meio de uma revisão bibliográfica;
- b) compreender a trajetória da Educação Integral como política educacional, situando o Programa de Fomento ao Ensino Médio Integral a partir do contexto da Lei da Reforma 13.415/2017;
- c) analisar o processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio em duas escolas da rede pública estadual, situadas no município de Santarém – Pará, a partir do contexto da reforma do Ensino Médio.

Para conduzir a investigação desse objeto, optou-se pela pesquisa qualitativa, por possibilitar uma abordagem baseada no contato direto com o objeto de estudo, permitindo uma descrição dessa realidade para, posteriormente, analisá-la. Segundo Minayo (2001), entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. A metodologia é o caminho a ser seguido pelo pesquisador. Sua importância está relacionada com a base da pesquisa e as orientações para melhor entendimento do objeto e do problema da pesquisa.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Entende-se, portanto, a pesquisa como uma fonte inesgotável de aprendizagens, principalmente para quem está em busca de conhecer realidades, de desvelar o que aparentemente se deixa mostrar, pois todo conhecimento exige busca e persistência.

A abordagem qualitativa tem como finalidade buscar dados para compreender determinada realidade. Aprofunda-se em um universo de significados de ações e de relações humanas que não podem ser perceptíveis em números estatísticos. Gamboa corrobora ao

afirmar que: “quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, relatos, depoimentos, documentos que não fecham a interpretação num único sentido [...] mas, permite o jogo de sentidos [...]” (GAMBOA: 2003). É possível perceber que os dois autores compartilham a mesma concepção quanto a pesquisa qualitativa, como um método de investigação de caráter descritivo. O principal objetivo é possibilitar o conhecimento de uma determinada realidade referente ao problema pesquisado, interpretar e analisar.

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede estadual do município de Santarém. A escolha das escolas justifica-se por serem as únicas a participar do processo de implantação do Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio.

Para responder às questões de pesquisa, utilizou-se revisão bibliográfica e documental, que são procedimentos adequados à pesquisa qualitativa. A revisão bibliográfica consistiu na etapa inicial de todo o trabalho científico, com o objetivo de reunir as informações e dados que serviram de fundamentos para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

A revisão consiste na busca de uma problematização de um projeto de pesquisa a partir de referências publicadas, analisando e discutindo as contribuições científicas do tema. Esta técnica de pesquisa denomina-se, também, “de Revisão de literatura ou Referencial teórico. A Revisão Bibliográfica é parte de um projeto de pesquisa, que revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico” (SANTOS; CANDELORO, 2006, p. 43).

Para Alves (1992), sua importância é indiscutível, uma vez que constitui um encaminhamento adequado para auxiliar no problema de pesquisa. Fornece ao pesquisador a bagagem teórica, de conhecimento científico que habilitem a produção de trabalhos originais e pertinentes. Para a realização desta pesquisa, fez-se o levantamento das bibliografias, no sentido de apropriar-nos de leituras e conceitos de pesquisadores do tema em questão.

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos [...] Durante essa fase, o pesquisador, auxiliado por suas leituras, vai progressivamente conseguindo definir de modo mais preciso o objetivo de seu estudo (ALVES, 1992, p. 54).

A pesquisa documental, sendo uma técnica decisiva para a pesquisa em ciências sociais e humanas, é indispensável porque a maior parte das fontes escritas – ou não – é quase

sempre a base do trabalho de investigação; é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Santos (2000) afirma que se constitui em uma técnica de abordagem que complementa informações ou desvela novos aspectos de um tema ou problema com base no uso de documentos. Assim, compreende-se a Pesquisa Documental como uma fonte de:

[...] documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, é ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (SEVERINO, 2007, p. 122).

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007), a partir da análise de fontes diversificadas, elaboradas ou não, o que auxiliará na compreensão do processo e construção do trabalho. As fontes de documentos utilizadas para esta pesquisa foram: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), o Plano Nacional de Educação (13.005/2014), o Projeto de implantação do Programa de Educação Integral no Ensino Médio, o Plano de Educação do Estado de 2015, o Projeto Político Pedagógico das escolas em que o programa está sendo implantado e os Relatórios de implantação do Programa das escolas, cumprirão uma função diferente, a de auxiliar na resposta do processo de implantação do Programa de Educação Integral.

Além de todo procedimento metodológico descrito acima, foram coletados dados a partir de registros, fotos das ações de implantação nas escolas, bem como mediante a nossa participação nas reuniões com a equipe técnica do Centro de Formação Técnica do Estado do Pará (CEFOR) - responsável pela implantação do EMI -, equipe educacional da 5^a Unidade Regional de Educação (URE), responsável pelo acompanhamento da implantação do programa nas escolas pesquisadas, equipe gestora escolar, coordenadora pedagógica da escola, levando em consideração que esse contato revela precisamente as percepções acerca da política de tempo integral implantada nas escolas.

Este trabalho compreende três seções, a saber: a primeira apresenta as políticas públicas como um conjunto de ações e sua importância para o funcionamento e a organização da sociedade e traz dentro desse panorama a Política Educacional brasileira como parte de uma regulamentação social e as profundas mudanças que marcaram as políticas públicas no Brasil contemporâneo. Em especial, apresenta o Ensino Médio e a necessidade de enfrentar novos padrões de produtividade e competitividade, como exigência da sociedade

contemporânea, destacando a década de 1990 como a década da educação, devido às intensas transformações nas políticas educacionais e suas influências no cenário nacional.

A segunda seção apresenta a Educação Integral como direito à cidadania, como uma proposta a viabilizar o pleno desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões por meio de oportunidades educativas integradas, de formação para a vida. É uma política pública nacional, prevista na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação. No contexto do Ensino Médio, a proposta de educação integral nasce como uma tentativa de superação da dualidade a partir do Decreto 5.154/2004 e de intensas discussões em pleno movimento pela redemocratização do país. É retomada com a Medida Provisória 746/2016 que se tornou a Lei 13.415/2017, situando-se num contexto político, econômico e social conturbado do governo ilegítimo do então presidente Michel Temer. Trata da questão da identidade do Ensino Médio sempre atrelada ao trabalho e aos problemas que essa modalidade da educação básica enfrenta em todo seu percurso histórico.

E, por fim, na última seção, discorre-se sobre o Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio como uma política educacional, sendo uma das iniciativas da reforma do Ensino Médio, estabelecida por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, cujo período de implantação iniciou em 2017, se estendendo até 2020. Segundo os reformadores, o objetivo dessa política pública é estabelecer uma iniciativa indutora de educação integral aos jovens, com apoio aos estados para que convertam unidades regulares em escolas em tempo integral. Esta sessão contempla os dados da pesquisa, trazendo inicialmente o contexto da reforma no estado do Pará e, posteriormente, o processo de implantação nas duas escolas pesquisadas.

2 POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Nesta seção objetiva-se compreender a política educacional brasileira como parte de uma Política Pública de regulamentação social. Para tanto, faremos um breve histórico do processo educacional no Brasil, no contexto das transformações econômicas, políticas e sociais que configuraram o modelo de produção nacional e, consequentemente, responsabilidade dada à educação na tarefa de preparar a força de trabalho conforme as exigências do modo de produção capitalista.

Analisa-se, também, as configurações que a política educacional assumiu nesse período e que implica considerar as particularidades do momento histórico que perpassou a sociedade brasileira, compreendendo determinado projeto político de Estado e sociedade. Destacamos aspectos da política educacional brasileira em cada década do século XX e, em especial, a década de 1990, com vistas a evidenciar seus vínculos com as políticas nacionais e internacionais de cunho neoliberal, que influenciaram os rumos da sociedade brasileira.

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

No final do século XIX e primeiras décadas do século XX, nasciam novos conceitos educacionais e o desenvolvimento de práticas pedagógicas com base em ideais liberais de educação. O avanço da industrialização e do capitalismo demandava uma força de trabalho cada vez mais qualificada, o que gerou a necessidade de escolas e de um sistema educacional que viesse atender as demandas daquele período no Brasil (SEVERINO, 2006).

Antes de 1930, o sistema educacional secundário era um sistema de caráter acadêmico e intelectualista, com veleidades de imitação do sistema francês de ensino, seguido das grandes escolas de profissões liberais, estas, em sua maioria, públicas e gratuitas. Para o povo, havia uma certa quantidade de lugares nas escolas primárias públicas, de onde poderiam estes poucos alunos se dirigir às escolas normais e técnico-profissionais, mantidas em quase toda sua totalidade pelo poder público e, portanto, gratuitas. Com estas escolas, por dizer, populares, o Estado reconciliava a sua consciência democrática ferida pela gratuidade do ensino superior destinado quase que exclusivamente à elite. (PIMENTEL; FREITAS, 2012, p. 934).

A educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes, responsável em dar *status*, uma forma de garantir a hegemonia¹, ou seja, a manutenção da relação entre a

¹ Para Gramsci (1978), hegemonia é o domínio de uma classe social sobre as outras, em termos ideológicos, em especial da burguesia com as classes de trabalhadores. Conforme Mura (1988, p.78-84), o termo **hegemonia**

classe dominante e a classe subordinada. A formação capitalista predominante na história da sociedade brasileira vem moldando desde o início da colonização, até os dias atuais a educação, que vai se adequando às suas exigências. Assumindo uma postura econômica agroexportadora, o país tinha uma única preocupação que era de contribuir de forma direta ou indireta na formação sociocultural da nação, através da formação da força de trabalho, visto que tinha que atender às expectativas dos setores agroexportadores, deixando clara a forte relação entre desenvolvimento econômico e modelo educacional.

A educação escolar faz-se necessária para atender a um número maior de pessoas, tendo em vista a diversidade e a complexidade no campo econômico, político e cultural que vai acontecendo na sociedade brasileira. As transformações desse período passaram a enfatizar uma dualidade na educação, com duas formas de organização de ensino, de um lado uma escola que formasse para a carreira universitária e de outro, uma escola que formasse a força de trabalho para atender às demandas da produção. Eram escolas para as classes ricas e médias e escolas para o filho do pobre, trabalhador. Daí comprehende-se que a educação atende a duas estratégias do sistema capitalista que é o da reprodução da cultura e da reprodução da estrutura de classe, realidade que não difere dos dias de hoje (PIMENTEL; FREITAS, 2012). Aqui temos um início do esboço de organização do Ensino Médio, uma vez que essa modalidade de ensino só irá se consolidar mais à frente.

Na década de 1920, o movimento escolanovista, ou Escola Nova, provocou uma preocupação com a problemática educacional brasileira que ganhou força entre os intelectuais da época em questões relacionadas à gratuidade, obrigatoriedade do ensino e à laicidade, articulando-se ao processo de transição da economia agrária - exportadora para urbano – industrial.

O marco da dualidade no Ensino Médio brasileiro se deu com a Reforma de Francisco Campos (1931), uma vez que essa reforma

[...] especificou a formação intelectual e humanista para os que mudariam os rumos da nação e a formação profissional para aqueles que ajudariam no desenvolvimento da industrialização. Isso favoreceu a classe média que queria se livrar do trabalho manual. As raízes dessa dualidade estrutural estão vinculadas ao capitalismo sempre presente no Brasil, onde menosprezar o trabalho manual e supervalorizar o trabalho intelectual é fundamental para garantir a acumulação, pois, na medida em que desvaloriza a força de trabalho, a dominação ideológica e a fragmentação da classe trabalhadora é garantida. (RODRIGUES, 2016, p. 55).

significa, literalmente, dominação. A forma como é utilizado por Gramsci, constitui uma categoria teórica geral para o entendimento dos processos daquilo que hoje se chamaria de reprodução cultural.

As mudanças na educação a partir de 1930, ainda, refletiam as contradições entre o antigo e o moderno. Surgiu uma escola dual. De um lado, uma escola preparando para carreiras universitárias, do outro, escolas preparando a força de trabalho. Eram escolas para as classes médias e ricas e outra diferenciada, para os mais pobres, os trabalhadores. Por isso, o sistema educacional é visto como uma instituição que preenche duas funções estratégicas para a sociedade capitalista: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes.

Em março de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, liderado pelos intelectuais educadores², foi divulgado, denunciando a precariedade da formação inicial docente, notadamente do magistério primário, entendendo que os professores tinham formação nas escolas normais, sem perspectiva de acesso ao ensino superior. Entre as reivindicações contidas no Manifesto, destacam-se a autonomia para a função educativa e a descentralização do ensino.

Nesse período, a educação brasileira organizou o ensino médio que se estruturou definitivamente como curso de estudos regulares através da Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico. A educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais: uma educação destinada à elite da elite, outra educação para a elite urbana, outra para os jovens que comporiam o grande exército de trabalhadores necessários à utilização da riqueza potencial da nação e outra ainda para as mulheres.

A educação deveria estar, antes de tudo, a serviço da nação, realidade moral, política e econômica a ser constituída. Foi um período marcado pela implantação de uma indústria forte, voltada para a produção nacional em que o Estado assume a posição de empresário industrial e a educação passa a ser vista como fator importante para o desenvolvimento. É nesse período que acontece a criação do SENAI e SENAC (ROMANELLI, 1983). A maioria dos jovens não podia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados, o que aproxima muito da juventude brasileira nos dias atuais. Apesar do interesse e empenho de alguns educadores em organizar o ensino médio como uma modalidade de ensino, os esforços não foram suficientes para que isso acontecesse.

² Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, durante o governo de Getúlio Vargas, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Dentre os educadores se destacam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles, dentre outros. O documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país.

A segunda metade de 1940 foi marcada pela reconstrução dos países atingidos pela II Guerra Mundial, pela internacionalização do capital e pela chegada de novas indústrias ao chamado Terceiro Mundo³, bem como por uma nova expansão do capitalismo em escala mundial e pela ascensão dos Estados Unidos como superpotência. Essas mudanças foram possíveis graças ao modelo de Estado adotado no período. O referido modelo foi organizado no início dos anos 1930 e ficou conhecido como *Welfare State* ou ainda como Keinesianismo. De acordo com Arretche (1995), o Estado de bem-estar social foi um fenômeno do século XX, tendo por base as ideias do economista John Maynard Keynes, o qual defendia que o Estado deveria desempenhar o papel de agente interventor nos períodos recessivos, induzindo os investimentos privados e aumentando os investimentos públicos em infraestrutura e obras públicas. É uma política baseada na garantia, em linhas gerais, de padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e segurança social a todos os cidadãos. Trata-se da garantia à sociedade desses direitos sociais instituídos na Constituição. De acordo com Arretche (1995), o Estado de bem-estar social tem como princípio a intervenção do Estado.

No Brasil, o *Welfare State* ou Estado protetor, como Estado regulador, configurava-se pelo seu caráter redistributivo e limitado, esbarrava-se na falta de autonomia e resistência a gastos sociais por parte do grupo que representa o governo e seus interesses corporativos. (MEDEIROS, 2001).

Além de ocorrer sob uma posição diferente na economia mundial, o processo de modernização brasileiro é marcadamente segmentado, com setores industriais modernos convivendo com setores tradicionais e com a economia agrário exportadora. [...] No período de industrialização do Brasil, a possibilidade de se utilizar o *Welfare State* como instrumento de controle da demanda agregada era reduzida [...] No Brasil, o *Welfare State* surge a partir de decisões autárquicas e com caráter predominantemente político: regular aspectos relativos à organização dos trabalhadores assalariados dos setores modernos da economia e da burocracia. (MEDEIROS, 2001, p. 08).

Entre os anos de 1960 e 1970, eram visíveis algumas características do Estado de bem-estar social quando, em meio à instabilidade econômica e inflação, tal proposta passou a ser substituída por um modelo diferente de liberalismo, ou neoliberalismo, que pregava a mínima intervenção do Estado no mercado, ou seja, o Estado Mínimo. Hofling (2001), Draibe (2011) e Arretche (1995) afirmam que o *Welfare State* foi o grande vilão da crise econômica

³ **Terceiro Mundo** é um termo originado na Guerra Fria, para descrever os países que se posicionaram como neutros na Guerra Fria, não se aliando nem aos Estados Unidos e os países que defendiam o capitalismo, e nem à União Soviética e os países que defendiam o socialismo. O conceito mais amplo do termo pode definir os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, ou seja, os que possuem uma economia ou uma sociedade pouco ou insuficientemente avançada. Os países do terceiro mundo são chamados hoje de países em desenvolvimento.

instalada no país, pois o Estado passou a utilizar parte do dinheiro arrecadado para investir em políticas sociais. Para Ramos (2003), a queda ou o lento crescimento da produção, no aumento do desemprego, constituiu-se num forte apelo à maior penetração das ideias liberais (defesa da propriedade privada, da economia de mercado, *laissez-faire* etc.).

Segundo Arretche (1995), para países industrializados, como Inglaterra, EUA, França e Japão, por exemplo, o *Welfare State* cumpriu um papel importante de regulação da demanda agregada. Nesses países, a geração dessa demanda se dava pelo aumento da capacidade de consumo das famílias e pelos gastos sociais do governo. Quanto maior a geração de capital, maiores e melhores os custos que beneficiam o cidadão. No Brasil, ao contrário, os investimentos eram baixos e a classe burguesa via nessa proposta uma ameaça. Sem a aplicação do capital, não era possível fazer o estado de bem-estar social: “Dito de outro modo, os programas sociais ou não aparecem ou permanecem insignificantes em sociedades que não produzam um excedente nacional suficiente para financiá-los” (ARRETCHE, 1995, p. 08). Draibe (1993) corrobora ao afirmar que o Estado passa a assumir o mínimo necessário para assegurar que o mercado tome o lugar como regulador social. Para isso, o Estado assumiu um papel regulador, conforme expresso no Documento: “[...] o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde” (BRASIL, 1995, p.13).

Esses aspectos na sociedade brasileira perduraram por quase três décadas, culminando em 1964 com o início de um ciclo pautado na estruturação tecnocrática, em que o país abraçava os ideais econômicos americanos. Nesse período foi instaurada a ditadura militar por meio da qual foram incorporados projetos pedagógicos e valores educacionais carregados por uma forte carga ideológica, conservadora, numa perspectiva tecnicista, de forte controle social.

O regime militar procurou equacionar o sistema educacional em vista da finalidade da política desenvolvimentista articular-se a uma significativa reorganização do Estado em vista dos objetivos de interesses econômicos, subordinando-o aos imperativos de uma concepção estritamente econômica de desenvolvimento. (SHIROMA, 2004, p. 34).

Para entender essas exigências políticas e econômicas, fazia-se necessária uma nova proposta de educação que primasse não só para o repasse de valores morais, mas principalmente, para a qualificação da força de trabalho, com forte investimento na profissionalização para as indústrias que aqui foram se instalando. Tal modelo exigiu que o

trabalhador possuísse uma escolarização mínima para operar as máquinas e acesso a determinados conhecimentos, desde que estes não ameaçassem a sobrevivência do modo de produção capitalista.

Assim, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional a que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismofordismo – a ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 1999. p. 122).

Esse modelo nacional-desenvolvimentista pautou-se no modelo de produção taylorista, fordista⁴. Para Severino:

[...] a educação institucionalizada teve seu papel extremamente revalorizado, uma vez que lhe cabiam então tarefas importantes não só na formação cultural das pessoas, mas também na profissionalização dos trabalhadores para as indústrias e para os diversos serviços. Além disso, as camadas médias viam na educação um dos principais caminhos para a ascensão social, o que suscitou forte demanda pela educação. (...) À educação cabia então cuidar da preparação da mão de obra para a expansão industrial e dos serviços, bem como da oferta de cultura e status social. Este passava a ser o perfil do novo cidadão, imbuído de espírito público e identificado com a construção de sua pátria nacional (SEVERINO, 2006, p. 298).

A educação para as classes populares trouxe um amplo debate sobre a organização do ensino nacional. A proposta de renovação do ensino e o modelo de escolarização em massa tiveram uma ampla aceitação, pois traziam consigo o sonho de uma reconstrução nacional não só no aspecto educacional, mas também econômico, político, cultural, social e até científico.

Segundo Severino (2006), esse projeto não conseguiu se consolidar devido à ideologia religiosa que, mesmo não sendo mais predominante, continuou impregnada na vida do povo brasileiro. Outro aspecto que prejudicou a implementação desse novo projeto de educação foi o próprio modo de produção capitalista que não era coerente com aquilo que pregava. O interesse burguês e a busca incansável pela acumulação de bens eram predominantes frente às novas exigências educacionais, ficando a educação à margem. No final da década de 1960, o Brasil vivenciou uma crise marcada pelo esgotamento do modelo de desenvolvimento que tinha impregnado o caráter redentor do país (SEVERINO, 2006).

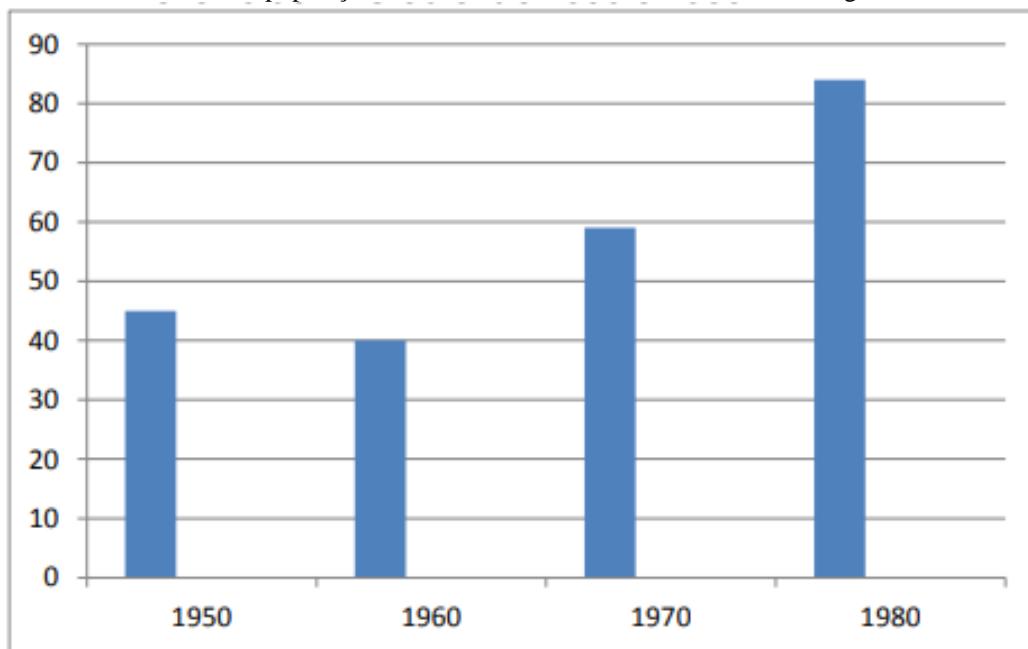
⁴ Taylorismo-fordismo – são formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Esses dois sistemas visavam à maximização da produção e do lucro. Ver Cardozo (2009, p. 49-54).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, não trouxe a inovação que tanto se esperava. O ensino permaneceu na mesma proposta existente. O único registro que foi visto como avanço é a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular. Foi um período de massificação do ensino brasileiro. Para Romanelli (1984), pode-se até afirmar que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu ultrapassada. Mesmo com todos os debates realizados, que poderiam ter modificado substancialmente o sistema educacional brasileiro, prevaleceram antigos dilemas educacionais, numa situação, agora, agravada pela urgência da solução de problemas criados e aprofundados com o distanciamento que se fazia sentir entre o sistema escolar e as necessidades de desenvolvimento.

Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, os ensinos primário e médio passaram por uma nova reformulação. Foi agregado ao ensino ginásial, constituindo, o ensino de 1º grau. O ensino secundário e os ramos técnicos de nível médio formaram um único ensino de 2º grau. O Ensino Normal passou a ser apenas um dos ramos da profissionalização de 2º grau, assumindo a denominação de Habilitação Específica para o Magistério. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes⁵, garantida na LDB 4024/61. Não só o magistério, mas outros cursos como secretariado, eletricidade e contabilidade foram regulamentados com essa lei. Buscava-se, assim, a formação da força de trabalho rápida para atender as necessidades da industrialização conforme as demandas da produção capitalista.

⁵ Termo usado para designar o professor formado no ciclo ginásial do curso secundário para trabalhar no ensino primário que funcionava em escolas Normais e regionais, pautada na Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-lei nº 8.530/1946). (SAVIANI, 2009).

Gráfico 1 - Taxa de matrícula da população brasileira entre 7 e 14 anos no ensino de 1º grau entre 1950 e 1980



Fonte: Silva e Ribeiro (2011).

Segundo Corti (2016), entre a década de 1970 a 1980, as matrículas no ensino médio duplicaram, chegando a um registro de 151,8% de crescimento, o que representou um contingente de 1 milhão e 700 mil alunos de volta às salas de aula. Porém, grande parte desses jovens foi absorvida pela rede privada de ensino, o que representou 46,5% das matrículas. Na rede estadual não houve ampliação, pelo contrário uma redução no atendimento nessa modalidade de ensino.

O regime militar, que durou de 1964 a 1985, provocou mudanças que são presentes até os dias atuais. A expansão da escola pública e a educação tecnicista favoreceram e fortaleceram a ideologia dominante. A escola foi um dos instrumentos que mais auxiliou na difusão da ideologia que respaldou o golpe militar. O ensino e o currículo voltado especificamente para a formação profissional tomavam o lugar da proposta educativa como ideal humano, voltado para a formação rápida de profissionais, de curto prazo e em massa, confirmando o papel da educação aos interesses políticos e econômicos da classe dominante.

Nosso país foi conduzido a uma situação de extrema gravidade, sem paralelo na História republicana. Tudo entre nós depende do Estado e este não apenas perdeu o rumo, mas está com seus instrumentos de controle e comando seriamente avariados. Não se trata de uma crise, circunscrita a certos setores, econômicos, de desajustamentos criados por uma conjuntura internacional adversa. É o sistema econômico como um todo que se encontra à deriva. Apenas as atividades especulativas prosperam. Não existe iniciativa de

novos investimentos reprodutivos e o parque industrial de que se havia dotado o país está sendo desmantelado. (FURTADO, 1983, p. 13).

Diante desse cenário, Moreira (2012) afirma que a década de 1980 foi marcada pelo aprofundamento da crise econômica, inflação desenfreada, aumento da dívida externa, agravamento das desigualdades, recessão, desemprego, desvalorização dos salários, aumento da violência na cidade e no campo, deterioração dos serviços públicos (inclusive da escola pública), greves, corrupção, falta de credibilidade do governo etc. Foi também um momento em que a população brasileira se fortaleceu através de movimentos em associações, centrais e sindicatos. Os educadores exilados retornaram e floresceu uma literatura pedagógica crítica com maior intensidade.

No final dos anos 1980, continuamos a carecer de um ensino básico universal de boa qualidade. Aguardava-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases (...) Professores e estudantes apresentaram sugestões (cf., por exemplo, Anped 1987; Saviani 1988) e encontros foram promovidos dando oportunidade para que diversos debates ocorressem. Em função da mobilização e do interesse de professores, estudantes e intelectuais em relação aos problemas da educação brasileira, supunha-se que as discussões e as decisões finais não ficariam restritas aos congressistas (MOREIRA, 2012, p. 130).

Iniciou-se um cenário político-econômico que envolveu não só o Brasil, mas outros países da América Latina, com a influência das diretrizes político-educacionais orientadas pelos Organismos Internacionais aos países Latino-americanos a fim de superarem a crise dos seus Estados e manterem “a essência excludente da ordem social capitalista” (MIRANDA, 1997, p. 43). De acordo com Vieira e Farias (2007), o fim da década de 1980, com o governo de José Sarney de Araújo Costa⁶, pôs fim à ditadura militar e o ano de 1990 marcou a história da “Nova” República com eleições diretas.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ou Constituição de 1988, atual Carta Magna do Brasil, é a sétima constituição do país e a sexta de sua república, bem como a última a consolidar a transição de um regime autoritário (Ditadura Militar, 1964 - 1985) para um democrático (Nova República, 1985 - atual). Embora seja um dos textos mais completos do mundo em termos de garantias individuais, o que lhe rendeu o termo de “Constituição Cidadã”, ela até hoje recebe críticas por seu volume e pela grande discrepância

⁶ O **Governo Sarney**, também chamado de **Governo José Sarney** (15 de março de 1985 - 15 de março de 1990) foi um período da história política brasileira que corresponde à posse de José Ribamar Ferreira Araújo da Costa Sarney na Presidência da República até a sua sucessão por Fernando Collor de Melo.

entre sua teoria e a realidade brasileira que, quase três décadas depois, continua relativamente pobre e profundamente desigual.

Sobre a Constituição Federal, Saviani (2013, p. 213), ressalta que:

Esta Constituição mantém o dispositivo relativo à competência da União, agora definida como privativa, de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV); e dedica uma seção específica à educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), na qual se estipula como base do ensino os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Art. 206, Incisos I a VII).

A partir da Constituição de 1988 e, consequentemente com o fortalecimento dos ideais democráticos, a Educação se tornou legalmente um direito social dos cidadãos brasileiros, porém o país inseriu-se num processo de transformações para inserção e subordinação ao capitalismo global que impôs importantes reformulações na educação nacional, com especial atenção para o Ensino Médio e para a educação profissional.

Corti (2016) afirma que ao final da década de 1980 próximo à década de 1990, o ritmo das matrículas no Ensino médio cresceu, uma vez que os maiores parcelas de alunos trabalhadores passou a ter acesso à esta modalidade de ensino, em especial no período noturno onde se concentrava mais da metade das matrículas, correspondendo por quase 60% do total das matrículas, realidade vivida em todas as regiões do país.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DE 1990

A década de 1990 registrou no Brasil grandes movimentos que produziram importantes transformações de caráter estrutural no âmbito econômico e institucional, ligadas tanto ao novo conjunto de políticas macroeconômicas adotadas pelo capital, quanto à implementação de reformas de cunho liberalizante. Daí a justificativa do recorte temporal deste trabalho, na busca de compreender o momento histórico da expansão do Ensino Médio neste período, o que o tornou a etapa de ensino com maior crescimento na década. Corti (2016) assevera que o Brasil viveu nesse período uma grande expansão chegando a um

quantitativo de 9.169.357 matrículas no ensino médio, números nunca vistos antes, para em seguida iniciar um processo de estagnação e declínio registrado até os dias atuais.

O país buscava estabelecer condições para a retomada do crescimento da economia, de forma a que a crise do capital fosse superada. As relações de produção passaram por reformas. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

Os ideólogos do capital argumentam que é necessário reformar os sistemas educativos para que a educação possa atender e acompanhar as mudanças na esfera produtiva. Tais argumentos são baseados em estudos e pesquisas realizadas por agências internacionais que procuram estabelecer uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação dos trabalhadores e a capacidade de manter-se empregável. (...) A principal ênfase é dada sobre a necessidade de um *novo trabalhador*, com conhecimentos gerais, menos especializado e preparado para assumir funções flexíveis e para as diferentes modalidades de formação continuada e/ou treinamentos específicos, tendo em vista as constantes mudanças na produção. (CARDOZO, 2009, p.102)

As reformas tinham como objetivo principal a produção do reordenamento das políticas sociais do Estado em função das transformações na esfera produtiva marcadas, sobretudo, pela reestruturação produtiva, financeirização do capital e mudanças nas ações dos Organismos Internacionais. Nesse contexto, as reformas educacionais no Brasil e em outros países emergentes buscavam caminhos que apontassem soluções para os problemas que dificultavam, em particular, a promoção da educação básica.

Entre 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, foi realizada uma Conferência para debater os rumos da educação mundial. A partir desse encontro criou-se o documento Relatório da UNESCO, intitulado no Brasil: *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a organização de Jacques Delors e publicado no Brasil em parceria da UNESCO com o MEC, que teve como um de seus resultados o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), contou com a presença de 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos. Nela, traçaram-se os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como G9 os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA; ABREU, 2008).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada no ano de 1990 em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro mundial de analfabetismo, naquela época, não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. (GHIRALDELLI, 2009, p. 191).

Com a ênfase na educação como elemento central de desenvolvimento e crescimento econômico, a UNESCO (1998, p. 17) trabalhou a ideia de que a educação pode contribuir para a promoção do “(...) desenvolvimento sustentável que favoreça a superação da pobreza, a redução das desigualdades e o aumento da equidade social (...)”, para fomentar a concretização de “(...) relações estáveis e harmônicas entre as comunidades e promover a compreensão mútua, a tolerância, a democracia e a paz”.

O Relatório da UNESCO (2012) mostra ainda que a riqueza mundial cresceu consideravelmente a partir da década de 1950, justificando tal crescimento com a Segunda Revolução Industrial, com avanço do progresso tecnológico e, consequentemente, com o aumento da produtividade. No entanto, o modelo de desenvolvimento baseado somente no crescimento econômico mostrou-se desigual em vários países e regiões do mundo. “Calculase, assim, que mais de três quartos da população mundial vivem em países em desenvolvimento e detêm apenas 16% da riqueza mundial” (UNESCO, 2012, p. 57), o que revela a acentuada disparidade entre as nações. O longo período de instabilidade econômica trouxe como consequência níveis alarmantes de desigualdade social e regional, transformando o Brasil em um dos países mais perversos em distribuição de renda do continente. O número de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza aumentou de 29,5 para 39,2 milhões, concentrando maior parte deste índice na Região Nordeste (56%) e regiões metropolitanas. (BRASIL, 1993).

Diante desses aspectos, o documento em pauta assinalou os três grandes desafios do século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver democraticamente – viver em comunidade. Para superar esses desafios, o relatório aponta que é fundamental que todos os indivíduos adquiram, atualizem e utilizem seus conhecimentos. Para tanto, é necessária uma educação básica que construa competências na leitura, escrita, expressão oral, cálculo etc. e que possibilite valores e atitudes necessários na sociedade cognitiva (...) para a constituição de uma *sociedade educativa* e ao mesmo tempo *aprendente*. (CARDOZO, 2009, p. 107).

A “Declaração Mundial de Educação para Todos”, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade humana e mais justa, defendia que toda pessoa tem direito à educação, destacava como ponto principal a superação da miséria e do analfabetismo, problemas que dificultaram os avanços da educação básica durante a década de 1980, e que se tornou uma das estratégias fundamentais para o processo de superação de problemas sociais e a construção de um mundo mais equânime (DELORS, 2001). A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo (WCEA, 1990, p. 157).

Outros organismos internacionais que, também estiveram envolvidos com o projeto de reforma política e econômica do país foram Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL⁷; e o Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PPE (nasceu no final do século XX com o objetivo de auxiliar na construção da agenda de combate à pobreza, com a duração de 20 anos -1980 a 2000).

Os organismos internacionais defendiam, aparentemente, uma prática educativa que fosse pautada em princípios humanos, que priorizasse a educação como formação humana e intelectual, em substituição da formação rápida da força de trabalho.

Essa evolução irreversível não mais aceita as rotinas nem as qualificações obtidas por imitação ou por repetição, e verifica-se a importância cada vez maior aos investimentos denominados imateriais (como formação), à medida que a “revolução da inteligência” produz os seus feitos. A formação

⁷ É uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e tem por objetivo coordenar as ações encaminhadas à sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países entre si e com outras nações do mundo.

permanente de mão de obra adquire, então, a dimensão de um investimento estratégico e que implica mobilização de vários tipos de atores: além dos sistemas educacionais, formadores privados, empregadores e representantes dos trabalhadores têm especial importância. Observa-se, assim, em muitos países industrializados, o aumento sensível dos meios financeiros dedicados à formação permanente (UNESCO, 2012, p. 58 – 59).

As reformas educacionais que irão ocorrer nos países chamados na época de subdesenvolvidos, e aqui destacamos o Brasil, estão amparadas no mesmo princípio: novo projeto de sociedade pensado pelos intelectuais e reprodutores da ideologia dominante que tem como viés a reestruturação do capitalismo contemporâneo.

No governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), iniciou-se um período de reajustes “aos ditames da ‘nova ordem mundial’” (SILVA; MACHADO, 1998, p. 25) e o mercado passou a regular as relações humanas e, assim, todos os direitos dos cidadãos (tais como a saúde, a educação, a cultura etc.) foram questionados, na perspectiva de sair da esfera do direito para a esfera da mercadoria. Fernando Collor de Melo implementou um pacote de medidas econômicas que tinha como principal objetivo acabar com a inflação desenfreada e o país insere-se na nova lógica da globalização do capitalismo. Privatizar passou a ser uma das palavras de ordem, conforme expressa Cunha:

[...] a privatização é um processo cheio de meandros, que não comporta resposta simples. Isso porque a segmentação dos sistemas educacionais não obedece a um trajeto retilíneo, sendo determinado por forças que ora incentivam o crescimento do setor público, ora do setor privado, ora de ambos. (CUNHA, 2007, p. 810).

A privatização e a terceirização foram marcas profundas destes últimos governos. A política educacional pós 1990, alinhada às propostas neoliberais, fundamentou-se em bases totalmente contraditórias que priorizaram a educação como estratégia para o desenvolvimento econômico e a redução da pobreza, e ao mesmo tempo, incentivaram a redução dos investimentos, e o predomínio de modelos de gestão mais flexíveis que conferiram uma visão mercantilista à educação. A reforma econômica implica diretamente na reforma educacional, pois é o Estado que pensa, cria, implementa e avalia as políticas sociais (HOFLING, 2001).

O governo passa a aderir a financiamentos de agências mundiais e, em contrapartida, firma compromisso com a lógica das corporações parceiras, levantando a bandeira de que a educação é o principal meio para o pleno desenvolvimento do país: há um novo projeto de sociedade sendo pensado e desenvolvido pelos intelectuais produtores da ideologia que sustenta o capitalismo (SOUZA; COLARES, 2017, p. 213).

Com pouco mais de um ano de mandato, o governo Collor foi destituído sendo alvo de denúncias que o incriminaram, o que culminou em um processo de impeachment, assumindo Itamar Franco, seu vice, que deu a mesma direção ao governo e às políticas educacionais do período. Uma das ações para honrar os compromissos fechados com os organismos internacionais e sair do G-9⁸ foi a elaboração de um plano cujas bases foram lançadas pela Conferência Mundial de Educação que inspirou o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993.

Uma das primeiras e consideradas mais importantes políticas educacionais foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), fruto de negociações com a UNESCO. Este documento estava amparado na Constituição Federal de 1988 e visava a efetivar os deveres do Estado em relação à Educação, que foi um documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação. Esse documento foi considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”. Esse plano marcou a aceitação formal, pelo Governo Federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos fóruns internacionais da área da educação. Dessa forma, a Conferência de Jomtien é um marco político e conceitual da educação fundamental, constituindo-se em um compromisso da comunidade internacional em reafirmar a necessidade de que “todos dominem os conhecimentos indispensáveis à compreensão do mundo em que vivem”, recomendando o empenho de todos os países participantes em sua melhoria (BRASIL, 1993).

Historicamente, foi com o chamado movimento renovador, nos anos 1920-30, que concebeu, pela primeira vez no Brasil, a ideia de um Plano Nacional de Educação, com O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi na Constituição Federal de 1934, Artigo 150, que apareceu a primeira referência ao PNE, mas sem estar acompanhado de levantamento ou estudo sobre as necessidades educacionais do país. (SOUZA; COLARES, 2017, p. 215).

A finalidade do Plano Decenal de Educação era dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir, promovendo uma série de reformas educacionais em consonância com as orientações políticas prescritas nos documentos formulados pelas agências multilaterais. Devido a este Plano, novos padrões de intervenção estatal foram

⁸ G-9 grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. (UNESCO, 2009).

direcionados, recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais à descentralização.

Nesse sentido, a educação fundamental foi considerada um “passaporte para a vida”, devendo desenvolver, em todas as pessoas, conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que pudessem viver em ambientes repletos de informações e continuar aprendendo.

O objetivo mais amplo foi assegurar, até o ano de 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendessem as necessidades elementares da vida contemporânea (BRASIL, 1993, p. 12). O plano expressou sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. Ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. Incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Nesse contexto, além da UNESCO, tem-se o Banco Mundial BIRD – Banco para Reconstrução do Desenvolvimento Internacional -, criado em 1944, juntamente com o (FMI) Fundo Monetário Internacional. Essas instituições foram criadas com o objetivo de reconstruir os países da Europa que ficaram destruídos economicamente e socialmente no pós guerra, pois naquele momento era preciso recuperar as economias dos países devastados pela guerra. Até a década de 1960, o projeto de desenvolvimento do Banco Mundial pautava-se pelas metas de crescimento econômico e no início da década de 1990 passa a declarar como principal objetivo o ataque à pobreza; a Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) também passaram a orientar as políticas educacionais nos países periféricos. Houve um gigantesco alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial nessa época.

Segundo Cardozo (2009), a influência do Banco Mundial teve início no Brasil na década de 1960 e 1970, quando defendeu e apoiou o projeto de crescimento econômico dos países em desenvolvimento. Nesse período, o Banco direcionou empréstimos para a educação de 2º grau, especialmente no que se refere ao ensino profissionalizante. Já na década de 1980, teve sua atenção fundamentada na educação básica (8 anos de escolaridade) que se refere ao ensino fundamental, uma vez que essa modalidade de ensino representava a mais apropriada à população pobre e o custo era considerado mais baixo do que o investimento no ensino profissionalizante e superior. O discurso do Banco defendia que o ensino fundamental iria auxiliar na redução da pobreza, no aumento da produtividade dos pobres, na redução da fecundidade, em melhores condições de saúde e também desenvolveria as capacidades necessárias para a participação na sociedade. “Desse modo, uma educação básica articulada a programas de qualificação de curta duração e às políticas compensatórias focalizadas seria o suficiente para que a população pobre buscassem, por conta própria, sua sobrevivência.” (CARDOZO, 2009, p. 115).

Helena Altman (2002) afirma que a proposta do Banco sugeria profundas reformas educacionais nos países periféricos, no caso aqui o Brasil, dando ênfase na educação básica, na descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares, nas políticas e nas instituições, como é o caso da abertura do mercado para o comércio exterior e da privatização da economia. Para Torres (1996), o BIRD apresenta uma proposta articulada para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares. Mesmo reconhecendo que cada país tem sua particularidade, cria um único ‘pacote’ de reformas para os países em desenvolvimento. O pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD contém os seguintes elementos:

- a) prioridade depositada sobre educação básica;
- b) melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa, em que deveria se levar em conta por ordem de prioridade: as bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, laboratórios, salário do professor, tamanho de classe, priorizando a formação continuada do professor;
- c) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, priorizando aqui a descentralização;
- d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;

- e) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- f) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo;
- g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação;
- h) um enfoque setorial;
- i) definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Por meio do relatório denominado *Prioridades e Estratégias para a Educação*, publicado pelo Banco Mundial em 1995, estimulou reformas para promover a equidade e a qualidade dos serviços, mediante a descentralização, o desenvolvimento institucional e a adoção de novas regras de financiamento e de gastos educacionais. Esse organismo recomendou a organização da educação a partir de um planejamento de currículo que especificasse os objetivos da aprendizagem em termos observáveis.

Para o Banco Mundial o ensino médio é compreendido como um ciclo secundário e definido como prioridade no relatório que ele deve ser aberto àqueles que demonstrem capacidade para segui-lo, sendo assegurado a todos esses julgados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, uma vez que a sua oferta deva ser feita, prioritariamente, pelo setor privado. Aqui, tem-se o projeto educacional brasileiro como uma proposta de expansão do ensino, não como um projeto de inclusão, mas da criação de novos mecanismos de exclusão que são diluídas ao longo do processo de escolarização e, aqui em especial, na vida social dos jovens. As influências do Banco Mundial na regulação social por meio da educação não podem ser deslocadas do cenário histórico, político, econômico e cultural em que se encontrava o país na década de 1990 (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99), essas agências multilaterais representam os interesses neoliberais:

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (ARRIGHI, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o

papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional.

Mota Junior e Maués (2014) afirmam que a união desses organismos tinha a finalidade de responder, dentro dos limites do campo educacional, à crise do capital que foi desencadeada desde a década de 1970 pela crise do fordismo e o advento do toyotismo, uma vez que a educação passou a ser vista como capital humano, tendo em vista a formação de uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar e atender às novas exigências produtivas da sociedade industrial baseada na produção flexível do modelo toyotista.

Como co-patrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99 - 100).

Sendo o principal organismo internacional de financiamento para a educação na América Latina, e em especial no Brasil, o Banco Mundial prescreveu políticas, estratégias, programas e reformas que possibilitaram a submissão expressiva dos governos latino-americanos. Através de sua principal ideia de “aliviamento” da pobreza encontrou espaço para interferir nas políticas de organização do país. O Banco, nessa década, ampliou sua atuação, atingindo 181 países, a quase totalidade dos 192 países contabilizados no mundo, em 1994. A educação é uma das políticas públicas, mas não é a única, em processo acelerado de mercantilização.

O retrato da educação brasileira descrito pelo Banco Mundial sobre a realidade no início dos anos 1990 era o seguinte:

Mas em 1990, em qualquer imaginável indicador educacional o Brasil ficava bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina e perdia dramaticamente daqueles da OCDE. Somente 38% das crianças estavam matriculadas no ciclo de três anos (9^a a 11^a séries) da escola secundária, em

comparação com mais de 70% na Argentina e Chile e 91% nos países da OCDE. A média de escolaridade da força de trabalho em 1990 era de 3,8 anos – menos que a metade da média da Argentina, Chile e países da OCDE. Nacionalmente, menos de 20% dos professores da educação primária tinham ensino superior completo. O salário dos professores em muitas áreas rurais era menos da metade de um salário mínimo. Não existiam dados nacionais sobre a aprendizagem dos alunos (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2011, p. 13)

Segundo Santos (2010), o cenário educacional na década de 1990 era alarmante. O Brasil tinha 22% de sua população analfabeta e somente 38% da população tinha as séries iniciais do Ensino Fundamental (conhecida como antiga 4^a série). Somando esses números, verifica-se que 60% da população não tinha o mínimo de formação. Acrescentando a isso, o índice de evasão escolar era bastante expressivo: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, somente um pouco mais de 3 milhões chegaram ao Ensino Médio em 1991. O Banco Mundial percebia a educação como uma forma de compensar a situação de pobreza em que o país se encontrava ao passar pelos ajustes econômicos. Ele enfatiza a educação como um mecanismo fundamental na aquisição de um novo padrão de acúmulo do capital.

O Brasil tem hoje plenas condições, do ponto de vista de seus recursos econômicos e da qualificação dos seus docentes, para enfrentar o desafio de alfabetizar seus mais de 16 milhões de analfabetos. Por outro lado, o próprio conceito de analfabetismo sofreu alterações ao longo deste período. Assim, enquanto o conceito usado pelo IBGE nas suas estatísticas considera alfabetizada a “pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhece”, cada vez mais, no mundo, adota-se o conceito de analfabeto funcional, que incluiria todas as pessoas com menos de quatro séries de estudos concluídas. Usando este segundo critério, mais adequado à realidade econômica e tecnológica do mundo contemporâneo, o nosso número de analfabetos salta para mais de 30 milhões de brasileiros, considerando a população de 15 anos ou mais (INEP, 2003, p. 6 -7).

No contexto da virada do século XX para o século XXI, Fernando Henrique Cardoso, candidato do PSDB, se elegeu para Presidente em 1994 e seu governo perdurou por dois mandatos (1995 – 1998/ 1999 – 2002). A política educacional, no seu governo, apresentou-se como um projeto neoconservador.

Seu governo é marcado pela continuidade das reformas estatais, iniciadas com Collor, visando a adequar o país aos moldes do Estado mínimo neoliberal. Assim, mantém a abertura às exportações, bem como o programa de privatizações de grandes empresas estatais. (JACOMELI, 2011, p. 124).

As reformas educacionais executadas nos dois mandatos de FHC foram fortemente influenciadas pelo diagnóstico e orientações do Banco Mundial. Nos relatórios

publicados em 1999 “Educational change in Latin American and Caribbean e Education sector strateg”, a instituição reconhece a importância das reformas educacionais para consolidar a democracia liberal e promover a estabilidade política. “A educação promove o desenvolvimento social, aumentando a coesão da sociedade e oferecendo melhores oportunidades aos indivíduos” (World Bank, 1999, p. 5). Daí justificam-se as inúmeras críticas a esse período não só no âmbito educacional, mas também no político e econômico.

Frigotto e Ciavatta (2003) ressaltam que as críticas revelavam que o próprio governo orientou as diferentes políticas as quais se encontravam subordinadas aos organismos internacionais, que estavam gerindo a mundialização do capital, seguindo a férrea doutrina neoliberal que tinha como ideia central o livre mercado, através de uma relação intencional e consentida: desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços, relação esta que legou para o país uma estagnação crescente, salários defasados, privatização do patrimônio público, desemprego em taxa nunca vista antes e aumento das dívidas interna e externa, marcando a história brasileira com um retrocesso sem igual e que se pautava no seguinte discurso: o máximo de mercado e o mínimo de Estado. O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas somente, mas o processo de desfazer-se do patrimônio público, privatizando serviços que são direitos como a saúde, a educação, a aposentadoria, o transporte etc., esterilizando, assim, a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social.

Como a pobreza já ocupava lugar de destaque e o país a cada ano apresentava indicadores preocupantes, o governo percebeu, então, que o caminho para reverter essa situação era aumentar a produtividade dos pobres, através da educação e do trabalho. Essa visão capitalista trazia em seu bojo a educação como força motriz para a superação das desigualdades, uma vez que, segundo o Banco Mundial, se os países pobres investissem mais serviços na área da saúde, educação e nutrição teriam um aumento na produtividade. Vale ressaltar aqui que essa intermediação financeira promovida por organismos internacionais não foi “compaixão” ou cordialidade. Ela pressupõe a abertura de acordos políticos entre os países interessados: os organismos internacionais emprestam dinheiro (financiamento) e, em troca, passam a orientar a política a ser adotada pelo país que o recebeu.

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o

desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

A partir desse contexto, vê-se a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade. A internacionalização significou a modelação dos sistemas e instituições educacionais. A proposta de reforma educacional que contribuiria para a estabilidade política não aconteceu devido às enormes disparidades de renda, o que aumentou a falta de oportunidades para os cidadãos. Apesar da proposta do Banco Mundial enfatizar que as “[...] políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social” (World Bank, 1999, p. 51), elas não corresponderam à altura, pois no âmbito das políticas oficiais, pesquisas têm mostrado que as políticas educacionais aplicadas à escola nas últimas duas décadas têm sido influenciadas por orientações dos organismos internacionais, as quais produzem um impacto considerável na concepção de escola, de conhecimento escolar e na formulação de currículos, pois trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar, sem falar que o Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades aos países em desenvolvimento na concessão de novos empréstimos, o que passou a se expressar nas políticas internas e na influência da própria legislação dos países.

Longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas. (LEHER, 1998, p. 9)

Para atender os compromissos assumidos neste novo contexto social e econômico, era necessária a atualização da legislação educacional brasileira, pois a Lei 5.692/71 que regia

a educação à época não contemplava as expectativas exigidas pelo novo cenário mundial, pois era baseada no tecnicismo. O Relatório da UNESCO norteou de certa forma a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

A aprovação da nova LDB marcou um momento importante para a educação brasileira e para a formação de professores, que adquiriu contornos especiais no desenvolvimento de habilidades necessárias à condução com qualidade do processo pedagógico. A necessidade de se formar um novo tipo de trabalhador, requerido pelo sistema capitalista, exigiu mudanças nos papéis sociais da educação e consequentemente na organização legislativa educacional.

A nova LDB é aprovada, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), cabendo à educação básica, no contexto em que foi redigida, a finalidade de *“desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”* (Lei nº 9.394/96, art. 22); e organiza-se nos níveis fundamental e médio (Art. 24). (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 11).

Destaca-se que a dimensão mais grave e com consequências significativas para a educação foi o fato de o governo FHC, por meio do MEC, ter adotado e disseminado um pensamento pedagógico empresarial sustentado pelas orientações de agências nacionais, internacionais e regionais, fazendo dele diretriz e concepção educacional do Estado. Para Saviani (2003), tratou-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Saviani (2003) afirma que se inaugura, então, uma concepção de educação produtivista, uma vez que o período em que a Lei entra em vigor é marcado por relações internacionais mercadológicas, características do modo capitalista de produção. A política de programas nesse período passa a centralizar no Governo Federal o controle de toda organização educacional, demonstrando uma falsa descentralização. “Essa descentralização, que não leva em consideração as realidades de Estados e Municípios, acabou criando uma desigualdade muito grande de cidade para cidade, de região para região e de Estado para Estado.” (JACOMELI, 2011, p. 125).

No governo FHC, houve um aumento de programas voltados às políticas públicas educacionais que promoveram a reforma do Estado brasileiro no sentido de sua racionalização e modernização. Alguns foram criados e outros fortalecidos. Com aprovação da Lei n.

9394/96 e, em seu bojo, a Lei 9.424/97, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹ como instrumento de financiamento, obrigando os estados e municípios a assumirem suas respectivas responsabilidades constitucionais.

Destacam-se ainda as reformas curriculares no Ensino Fundamental e Médio com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Alguns mecanismos de controle das políticas educacionais também foram criados ou reformulados como é o caso da reformulação do Saeb¹⁰, com vistas a avaliar o desempenho das escolas; o Provão – Exame Nacional de Cursos e o Enem¹¹, que são exemplos desses mecanismos de avaliação usados para aferir os níveis do ensino médio e superior. No bojo das implementações de programas, destacam-se também o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Programa TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) e o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). Toda essa agenda para a política educacional brasileira deixou claro o compromisso do governo FHC com o Banco Mundial e outros organismos mundiais.

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento, em especial na educação básica. (OLIVEIRA, 2009, p. 199). Tais medidas revelam que não existe de fato um olhar ou uma preocupação em fazer com que a educação se torne universal e acessível a todos, como preconiza a Constituição Federal, mas, sim, um grande interesse para se melhorar a rentabilidade econômica, geração de lucros e o fortalecimento cada vez mais do capital. Saviani (2006) afirma que se inaugura, então, uma concepção de educação produtivista, uma

⁹ Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério, instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996 e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 1997/portal.mec.gov).

¹⁰ Saeb – instituído pela PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2005/inep.gov.br).

¹¹ ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, implantado pela PORTARIA MEC Nº 438, DE 28 DE MAIO DE 1998, tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. É utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular. (BRASIL, 1998/mec.gov.br).

vez que o período em que a Lei entra em vigor é marcado por relações internacionais mercadológicas, características do modo capitalista de produção.

Para Marques e Mendes (2007), o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi apontado como promotor de políticas sociais dirigidas aos setores mais vulneráveis da população brasileira. Era o início de um século em que a população brasileira renovava as esperanças com vistas a ter uma sociedade mais equânime, mas, segundo esses autores, as políticas implementadas no governo FHC foram continuadas e aprimoradas no governo Lula, embora com algumas mudanças nas condições de vida dos setores mais pobres.

Segundo relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD/IBGE de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estaria fazendo do Brasil um país menos desigual. A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

A marca do governo Lula na história brasileira foi, sem dúvida, o projeto social que seu mandato assumiu como ação assistencialista e compensatória que se justificava pela necessidade de reparar o problema da concentração de renda que assolava o país. A campanha Fome Zero foi uma das primeiras estratégias que marcaria seu governo, sendo uma porta para os demais programas.

No campo educacional, no último ano do primeiro mandato, a Emenda Constitucional nº 53, de 19/12/2006, atribuiu nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em substituição ao Fundef. Lula herdou toda reforma educacional do governo anterior. No entanto, seu governo foi bem mais comprometido com as demandas sociais. A educação foi apontada como um importante fator de redução das desigualdades sociais.

Do ponto de vista do desenvolvimento econômico, o governo Lula consolidou a economia, mantendo ainda uma alta taxa de juros, como justificativa para manter a inflação controlada. Podemos afirmar, também, que o processo de privatização das empresas estatais foi barrado, sendo que, ao contrário do governo anterior, Lula buscou fortalecer as empresas estatais a partir de investimento e pesquisa, como é o caso da Petrobrás. Sem entrar na defesa política desse governo, o fato é que as propostas implementadas, em especial para a população do Norte e Nordeste, deram condições para que o Brasil alcançasse, entre suas classes sociais, um maior poder

aquisitivo, fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social (JACOMELI, 2011, p. 126).

Com as políticas de valorização para o professor e também para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio viveu a sua maior expansão no início do século XXI. Com quase 5 milhões de matrículas na metade da década de 1990, esta modalidade de ensino chega a um acréscimo de mais de 50%, totalizando um número de mais de 9 milhões de jovens que passaram a frequentar o Ensino Médio em 2003, um quantitativo que dobrou ao final da década (ZIBAS, 2005). A democratização do acesso aos jovens era nítida o que levou o governo a criar políticas públicas de ampliação para atender essa demanda no ensino superior, como podemos observar no quadro nº 1:

Quadro 1 - Número de alunos matriculados no ensino médio entre 1991 e 1999

Ano	Número de matrículas
1991	3.772.698
1992	4.104.643
1993	4.478.631
1994	4.932.552
1995	5.374.831
1996	5.739.077
1997	6.405.057
1998	6.968.531
1999	7.769.199

Fonte: INEP - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 1991 até 1999.

No quadro abaixo destaca-se os dados das matrículas no Ensino Médio na primeira década do século XXI.

Quadro 2 - Número de alunos matriculados no ensino médio entre 2000 e 2011

Ano	Número de matrículas
2000	8.192.948
2001	8.398.008
2002	8.710.584
2003	9.072.942
2004	9.169.357
2005	9.031.302
2006	8.906.820
2007	8.369.369

2008	8.366.100
2009	8.337.160
2010	8.357.675
2011	8.400.689

Fonte: Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 2000 até 2011.

A intensificação de matrículas saindo de 3.772.698 (1991) e chegando a 7.769.199 (1999) representou um aumento da demanda por esse nível de ensino. Silva e Ribeiro (2011) justificam que tal crescimento se deu devido ao processo de universalização do ensino fundamental na década de 1990 e que é um dos principais fatores no contexto de expansão do ensino fundamental. No quadro 2 observamos que aumento das taxas de matrícula se manteve até o ano de 2005, iniciando neste período um processo de queda, equivalendo um total de redução em torno de 700 mil matrículas até o final da primeira década do século.

Dentre alguns fatores, destaca-se aqui a falta de investimento adequado à manutenção desses jovens na escola a começar pela orientação do

[...] texto original da LDBEN/96 não considera o Ensino Médio como etapa obrigatória do ensino, como ocorre com o Ensino Fundamental. O dever do Estado com a oferta do Ensino Médio recebe uma vaga menção: “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” no Art. 4º, a qual fica diluída em meio à menção da obrigatoriedade do Estado em oferecer o Ensino Fundamental. (SILVA; RIBEIRO, 2011, p. 255).

Apesar das investidas a favor de políticas que fortaleçam o ensino médio e toda a sua reestruturação, vale destacar aqui não só a retomada de documentos que sustentam essa modalidade, mas também a própria inovação das escolas que atendem esse público, pois a falta de condições mínimas para o funcionamento de sua grande maioria (sejam elas pedagógicas ou materiais) desmotivam os jovens, sem contar com a falta de inovação para os docentes, de uma “cara nova”, uma “escola jovem”, que forneça mais espaços como bibliotecas e laboratórios, espaços de vivências imprescindíveis para despertar conhecimento e desenvolvimento. “Nesse sentido, não houve, ao longo das últimas décadas, um investimento real visando garantir a permanência dos alunos no Ensino Médio [...]” (SILVA; RIBEIRO, 2011, p. 255). Foi mais “uma consequência da quase universalização do Ensino Fundamental que intensificou a demanda pelo prosseguimento dos estudos [...] e, consequentemente, da possibilidade de prosseguimento dos estudos em nível Superior” (SILVA; RIBEIRO, 2011, p. 255).

Quando o presidente Luís Inácio Lula da Silva assumiu o governo em 2003, o Brasil tinha 3,94 milhões de estudantes no ensino superior. Já em 2009, segundo dados do Censo da Educação Superior, chegava perto dos 6 milhões, representando um aumento de 65% nas matrículas. Tal crescimento justifica-se pela implantação, em 2005, do Programa Universidade para Todos (ProUni), que foi uma das políticas mais polêmicas e populares, pois pretendia de uma só vez atingir e resolver dois problemas cruciais no ensino superior: a barreira socioeconômica que praticamente interditava a inclusão das camadas mais desfavorecidas no sistema e o enquadramento fiscal das instituições filantrópicas e sem fins lucrativos.

A situação é mais grave, pois a maior parte dessa população encontra-se em atraso escolar e, dessa forma, não pode ser atingida por qualquer política de estímulo à entrada no sistema. De acordo com os dados do PNAD (1999): 46% abandonaram os estudos antes de completar o ensino médio; 10% estudam, mas com distorção de idade-série; 19% terminaram o ensino médio e pararam de estudar; e apenas 25% frequentam o ensino médio ou superior.” (CARVALHO, 2006, p. 993).

O aumento de recursos para as instituições privadas foi um ponto bastante criticado no Governo Lula, uma vez que os movimentos sociais reivindicavam a ampliação dos recursos para as universidades públicas. Mesmo com o investimento e as parcerias com instituições privadas, o Governo Lula não privou as instituições públicas de crescimento nas matrículas. Com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, o crescimento de vagas oferecidas nas universidades federais foi de quase 60% (MEC, 2007) no período de 2003 a 2009. Segundo dados do MEC, as universidades federais receberam o valor de R\$ 22 bilhões do Programa para melhorar a qualidade na capacitação dos docentes e a qualidade na formação dos acadêmicos.

Com o atraso de 16 anos, foram reguladas pelo ProUni as inserções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas de Ensino Superior. De 1988 a 2004, as instituições de Ensino Superior sem fins lucrativos, que respondem por 85% das matrículas do setor privado, amparadas pela Constituição Federal, gozaram de isenções fiscais sem nenhuma regulação do Poder Público. Ou seja, sem nenhuma contrapartida. Acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 1991, tornou reconhecida a lacuna legislativa. Mas, por conta dessa omissão, garantia o gozo das isenções enquanto perdurasse a situação. (BRASIL, 2008, p. 6).

Apesar de todo investimento e crescimento visível nas instituições, seja privada ou pública, a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado ainda no

governo FHC em 2001, que tinha como objetivo a oferta do ensino superior a pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos até 2010, não foi alcançada. O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 2011, repetiu praticamente a mesma meta: que até 2020 essa mesma faixa etária chegue a 33% de inclusão.

Criado no Governo Lula em 24 de abril de 2007, o PDE¹² (Plano de Desenvolvimento da Educação) é uma política pública de Estado. Constitui-se na reunião de dezenas de programas que abarcam toda Educação Básica (desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio). Funciona a partir da parceria entre os municípios, em um regime de colaboração, tendo como prioridade o desenvolvimento da educação no Brasil. Nesse mesmo ano, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Segundo discurso do MEC, reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. No entanto, é possível afirmar que esse instrumento de avaliação criado pelo governo está longe de transmitir a realidade educacional brasileira.

Lula implementou as propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que influenciam fortemente sobre a educação básica, o Plano de Metas do PDE – Ideb, ações voltadas exclusivamente aos docentes como Piso do Magistério e Formação; Programas de apoio às escolas como o Transporte Escolar, Saúde nas Escolas, Luz para Todos, Guia das Tecnologias Educacionais, Educacenso, Mais Educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital. Criou-se o Bolsa- Família, por meio do decreto nº. 5.209 de 17 de setembro de 2004, como um programa de transferência direta de renda, direcionado às famílias em situação de extrema pobreza em todo país, cujo objetivo é superar a situação de vulnerabilidade e pobreza, mas a família só continuaria no programa se atendesse as condições exigidas, como por exemplo a permanência da criança de até 15 anos na escola, apresentando uma frequência mínima de 85%. Foi implementado também o Programa Brasil Alfabetizado e Educação de Jovens e Adultos, com o Programa Nacional de Inclusões de Jovens - ProJovem - e o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens (PNPE).

¹² Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam a melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). O plano se estrutura em cinco eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, alfabetização e diversidade. O PDE define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender. Tem como propósitos, qualidade, equidade e potencialidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007).

A partir dos dados do Ideb, o MEC ofereceu apoio financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de Ensino. Esse apoio se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações articuladas (PAR). “Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade” (OLIVEIRA, 2009, p. 205).

Segundo o Censo Escolar de 2009 e 2010, o Brasil perdeu mais de 1,2 milhão de matrículas nas redes públicas de educação básica, devido a inúmeros fatores. Previa-se ganhar matrículas com o Fundeb, que passou a vigorar em 2007. No entanto, na Educação Infantil e no Ensino Médio, perderam-se mais de 65 mil matrículas em apenas um ano. E não foi só nessas modalidades de ensino. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) retrocedeu em 260 mil vagas. Acreditava-se que com o Fundeb o índice de matrículas despontaria, uma vez que o Fundef (criado no governo FHC) só financiava o Ensino Fundamental e o Fundeb gerava recurso para toda educação básica.

Segundo os dados do IBGE/PNAD (2005), foram positivos os resultados dos programas implementados, uma vez que as condições de existência dos beneficiados melhoraram consideravelmente, aumentando a renda e possibilitando o acesso a determinadas coberturas e serviços, o que significou um padrão de vida mais digno. Para Oliveira (2009), houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de se recuperar o papel do Governo Federal como protagonista e promotor de políticas sociais, bem como a tentativa de corrigir distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e suas diferenças regionais.

2.3 POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Nesta subseção, iniciar-se-á o percurso histórico com o recorte temporal na década de 1990 por se compreender o significado das políticas públicas implementadas a partir desse período.

Para Cardozo (2009), a reforma do ensino médio, na década de 1990, teve como marco legal a aprovação da LDB 9.394/96, uma vez que a nova legislação encontrou terreno fértil tendo, de um lado, um ambiente político sustentado na ideologia de mercado e, de outro, um ambiente pautado num processo amplo de lutas pelos valores democráticos de intensa participação política e de justiça social. Pela primeira vez na história da educação do Brasil, é

uma lei de cunho democrático, revelando as contradições e interesses de diversas parcelas da sociedade civil, baseada no princípio do direito universal à educação para todos. Mesmo com toda morosidade, a LDB representou uma conquista para a educação brasileira, uma vez que a educação básica se estendeu da educação infantil ao Ensino Médio, propiciando a organização de um sistema de educação nacional abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir legalmente escolaridade para toda a população do país.

O Ensino Médio consiste em uma etapa da educação básica e contempla alunos de 15 a 17 anos aproximadamente. A Constituição Federal de 1988 previa a progressiva expansão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (art. 208, Inciso II) como dever do Estado. Conforme (VIEIRA, 2001), diante da reestruturação do estado e da redefinição de suas obrigações sociais, temos a Emenda Constitucional nº14/96 com a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Assim, ao retirar o termo obrigatoriedade, o dever do estado passa a ser de universalizar o Ensino Médio.

De acordo com o artigo 35 da LDB 9.394/96 o Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Embora o artigo supracitado tenha enfatizado a importância da integração entre a formação geral e profissional, o Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, que regulamenta os artigos da LDB 9.394/96 que tratam da educação profissional, estabeleceu: a desvinculação dos ensinos médio e técnico; os níveis básico, técnico e tecnológico da educação profissional; impediu a oferta integrada do ensino médio com a educação profissional técnica, integrando as diferentes formas de educação e trabalho à ciência e à tecnologia, com o objetivo de atender tanto o aluno matriculado, como o aluno egresso da Educação Básica, do nível superior, bem como os trabalhadores em geral. O ensino médio e toda a sua estrutura teve que ser refeita, pois os principais pontos que direcionava a sua expansão consistia na necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional. A forte relação da educação com o mercado de trabalho tomou destaque.

Garcia e Lima Filho (2004) afirmam que o debate acerca dos objetivos do ensino médio e do ensino profissionalizante tem ocupado lugar de destaque na educação brasileira há décadas, salientando as posições distintas quanto às finalidades da educação média, tanto para a educação propedêutica quanto para a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, expressando diferentes posicionamentos entre essas duas modalidades, que vão da integração da formação à separação dos cursos. Talvez seja esse o maior desafio a enfrentar para a superação da dualidade estrutural do Ensino Médio brasileiro.

Ciavatta e Ramos (2012), também destacam que a reforma do ensino médio, que nasceu a partir da LDB 9.394/96, efetivou-se principalmente pelo currículo mediante as diretrizes curriculares elaboradas e aprovadas durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinham o objetivo de pensar e reorganizar o ensino médio do país. Temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998 e 2012 - que verá mais adiante - e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil. CNE/CEB, 1999). Como complemento normativo, tem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL. MEC.SETEC, 2000a) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL. MEC. SETEC, 2000b). Esse período é caracterizando pelas autoras como “a era das diretrizes” dado seu caráter discursivo inovador, bastante divulgado pela mídia e direcionado aos professores e às escolas.

A última década do século passado e as primeiras deste são denominadas pelas autoras de “era das diretrizes”, não quer dizer que o governo FHC tenha sido muito mais preocupado com o Ensino Médio. Ele representou o espírito inovador do capitalismo com vista a atender aos interesses dos grupos que estavam no poder. O trabalho e a educação representavam “temas de salvação nacional” desde a década de 1940, “com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época para o fortalecimento da nacionalidade” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14).

a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional correspondente (...) refere-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). Acrescentamos a essas, ainda, a Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina (CEPAL) e, particularmente em relação à educação profissional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), em especial por meio do Centro Interamericano para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CINTERFOR) (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

É um discurso ainda tão presente em nossa atualidade, que se difunde por toda sociedade, em que o destaque será sempre a formação dos jovens no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e aquisição de conhecimentos para atender às mudanças profundas, marcas históricas que perpassam décadas e são tão fortes na contemporaneidade. Não se pode fechar os olhos para as transformações visíveis. É preciso reconhecer que as necessidades de desenvolvimento são primordiais, inevitáveis e que a formação dessa juventude é um desafio devido à sua amplitude, pois o que não pode é ficar à mercê, exclusivamente, das exigências do capitalismo, como valores que passaram a reger a vida em sociedade.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 7).

Com o esse discurso, o governo delegou à educação básica a responsabilidade dos sujeitos de se tornarem empregáveis. Trata-se de relacionar a educação com a possibilidade dos indivíduos terem acesso ao mercado de trabalho. Com vistas à realização de tais objetivos, o Estado realizou mudanças bastante abrangentes no arcabouço normativo da educação escolar.

Para Neves (1999), a educação escolar no país consolidou uma tendência dos países em desenvolvimento que era de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal. O sistema educacional como um todo se redefine para “formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para amenizar a crise internacional capitalista”.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular no Ensino Médio, convergem, nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno do desenvolvimento das competências necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de competências vem associado ao de tecnologias, que, juntos, condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, tecnologias, competências e habilidades e adequação ao mundo do trabalho são categorias centrais nas proposições da

reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais. (SILVA, 2010, p. 19).

Diante desse contexto de exigências para organizar o caminho que se queria para o ensino médio, foi encaminhado pelo Ministro da Educação e do Desporto, para apreciação e deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE), através do Aviso nº 307, de 07/07/97 um documento que apresentava propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do em torno da temática do ensino médio, que culminou em 1998 com a reforma curricular, em que uma das ações desse projeto se deu através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que focavam na reformulação de conteúdo, tendo como base a proposta de organização curricular sustentada pelos pilares da interdisciplinaridade, contextualização e competências, através do Parecer CNE/CEB nº 15/1998 que tratava da organização deste documento, no fim da década de 1990.

Com a reforma curricular, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), o currículo foi reorganizado em três áreas: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Segundo Silva (2010), a maneira como a tecnologia foi empregada junto a uma área do conhecimento é uma forma simplista, uma vez que a tecnologia não é posta como um recurso para desenvolvimento de conhecimento e habilidades dos jovens, mas é concebida como uma adequação da educação escolar às demandas do mercado de trabalho.

A possibilidade de uma formação capaz de compreender e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos vê-se, assim, subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário dos saberes (SILVA, 2010, p. 19).

Segundo Ball (2002), esse movimento de reformas no governo FHC colocado em prática no Brasil acompanhou tendência em nível mundial nomeada de “a nova ortodoxia”, caracterizava-se em cinco elementos fundamentais:

1. A melhoria da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. A melhoria do desemprego dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas ao emprego.
3. A obtenção de um controle mais direto sobre currículo e a avaliação.
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre – escolha de mercado (BALL, 2002, p. 110).

Esses elementos conduziram a reforma e se justificaram pela urgente modernização do país, pela força de trabalho mais qualificada e ajustada aos novos processos de reestruturação produtiva, como exigência do capitalismo e essencial para o desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho. A ênfase dada a empregabilidade levou à reforma da educação profissional, reforçando o caráter dual da educação brasileira.

As DCNEM aprovadas pelo parecer nº 15\1998 destacam que currículos de ensino médio deveriam atender aos seguintes desafios:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos;
- (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando as relações entre conteúdos e contextos;
- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (BRASIL, 1999).

De acordo com Moehlecke (2012, p. 46):

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades.

No entanto, a proposta de reforma curricular pensada a partir das DCNEM não contemplou as mudanças necessárias, uma vez que a criação de tal documento se deu num contexto em que a educação estava a serviço das exigências do capital, demonstrando claramente ações tendenciosas a uma educação formadora de mão-de-obra (MOEHLECKE, 2012).

Dentre as principais críticas realizadas às DCNEM [...] ressaltam-se três delas, identificadas como as mais recorrentes: a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

As DCNEM fizeram parte do projeto educativo do governo Fernando Henrique Cardoso que se sustentava no projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. No contexto que estava o país, a reforma do estado pretendia criar políticas que abrissem parceria à iniciativa privada e reduzisse as responsabilidades sociais do estado, o que se percebe claramente através das DCNEM quando torna o currículo mais flexível, tendo como justificativa o mundo produtivo e as exigências para as qualificações do mundo contemporâneo. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Tal discurso retornará mais adiante com a Nova Reforma do Ensino Médio a partir da Lei 13.415/2017, que nada mais é que o aprimoramento dos interesses neoliberais aplicados à educação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) afirmam que, com o início do governo Lula, em 2003, o debate e a mobilização em defesa de um sistema educacional público e gratuito que tivesse em seu currículo uma formação geral são retomados. A perspectiva de um governo democrático e popular dá espaço para a reconstrução da cidadania e abre espaços para discussões sobre educação, o que trouxe a aprovação do Decreto 5.154, de julho de 2004 que apresentou uma proposta de simultaneidade, em que a educação técnica de nível médio podia ocorrer ao longo do ensino médio, trazendo a possibilidade da oferta do ensino médio integrado (EMI) e suas bases conceituais se estruturava na ideia do trabalho como princípio educativo e em um eixo da organização do currículo: ciência, cultura e trabalho.

Assim, diante desse contexto de críticas e resistência, o Decreto 2.208/97 perdeu força e foi revogado com a aprovação do Decreto 5.114/2004, fruto do desejo manifestado nas lutas sociais da década de 1980, imbuídos pelos anseios de redemocratização do país e pela defesa da formação do ser humano de forma integrada. O Decreto nº 2.208/97, que se restringiu ao debate entre o ensino médio e o técnico, que acabou silenciando as ações que discordavam da Reforma da Educação Profissional e que ficou em vigência desde o primeiro

mandato do governo FHC, começa a ceder lugar para o retorno do debate sobre a educação politécnica¹³.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008) afirmam que não bastava somente a revogação. Era necessário uma (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para que, de fato, acontecesse a concepção emancipatória dessa classe. Porém, o processo de revogação não foi tão simples, uma vez que a ala conservadora dificultou bastante o processo, lembrando que o conhecimento sempre foi reservado à elite, sendo inadmissível seu acesso aos menos favorecidos.

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2008, p. 7).

A partir do Decreto 5.154/2004, o Ensino Médio integrado foi retomado numa circunstância histórica em que a oferta desintegrada da formação profissional tornou-se a forma hegemônica das possibilidades de formação do trabalhador, inclusive no âmbito das redes públicas tanto a nível federal quanto estadual. Outro avanço nesse cenário foi a Lei nº 12. 061, de 27 de outubro de 2009 que alterou a LDB 9.394/96, uma vez que ela assegurava uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio e, com a nova lei, o estado deve assegurar a universalização do Ensino Médio gratuito. Outra normativa que marca esse período é a Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009, que assegurou a educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Sendo relevante destacar que a oferta deveria se estender para todos que tivessem fora da idade própria, exigindo do poder público compromisso, articulação dos sistemas de educação estaduais, visto que eles são responsáveis pela oferta do ensino médio no país.

As perspectivas advindas do Decreto 5.154/2004 orientaram a elaboração de Novas Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) cujo fundamento principal foi a formação integral, a partir do aprofundamento do eixo ciência, cultura, trabalho

¹³ Conceito decorrente da concepção marxiana de educação. Tal concepção compreende três dimensões: a intelectual, a corporal e a tecnológica. Para Marx (1983), essas dimensões são indissociáveis na formação humana. Para ele, o termo tecnológico é substituído por politécnico, uma vez que defende uma formação humana geral e não fragmentada, em que o processo educativo possa proporcionar o desenvolvimento integral do ser humano, as potencialidades humanas. Mesmo que o trabalho faça parte do contexto humano, uma vez o homem faz parte de um processo histórico-cultural, não deve ser visto como princípio pedagógico ou educativo.

e tecnologia, indicado como elemento central da organização pedagógico-curricular da última etapa da educação básica: o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. (SILVA; SCHEIBE, 2017).

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência;

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, Parecer CNE/CEB 05/2011).

Grupos contrários às políticas do governo FHC assumiram fortes posturas críticas frente às diretrizes curriculares para o ensino médio propostas desde a sua aprovação em 1998. Contudo, tal debate se consolida e entra na agenda do poder público com o início da gestão do Governo Lula. As novas DCNEM aprovadas através da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 reaparecem como um fator determinante no processo de transformação do Ensino Médio, reafirmando em seu Art. 3º que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2013c, p. 146).

As DCNEM (BRASIL, 2012) são reelaboradas a partir da proposta de uma nova dinâmica do processo educativo nessa modalidade de ensino. Nas duas últimas décadas, o acesso dos adolescentes e jovens ao ensino médio duplicou, sem falar que esse contingente que chega à escola apresenta características bem diferenciadas, o que reforça o redirecionamento proposto pelas novas diretrizes. Uma das críticas às DCNEM de 1998 consistia em sua ênfase excessiva na rigidez e centralização do currículo, reforçando o discurso de colocar a educação a serviço do mundo do trabalho. A proposta de ressignificar o ensino médio, através das novas diretrizes, dá ênfase a importância do projeto político

pedagógico e à inserção de um currículo que fosse flexível, diversificado e que contemplasse as expectativas da juventude, para que esta se sentisse motivada e estimulada pelos estudos, baseada na formação humana e integral.

O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza. (KUENZER, 2000, p. 20).

A estrutura do ensino médio proposta nas diretrizes de 1998 ficou aquém das necessidades de sua clientela, pois os altos índices de evasão e de ser uma formação seletiva era também marcada pelo alto índice de reprovação, o que acabava gerando um alto nível de exclusão desses jovens, tornando-se um dos grandes desafios a serem superados. As novas diretrizes trouxeram em seu bojo a possibilidade da discussão de metas que visam modificações necessárias, especialmente em relação à gestão democrática, avaliação emancipatória, qualificação do corpo docente, organização curricular, uma escola que reconheça o jovem como sujeito único, que deve ser respeitado em sua identidade, auxiliando-o a ser protagonista de sua história.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino. (BRASIL, 2011).

Percebe-se uma expectativa que as diretrizes poderiam atender às necessidades de reconstrução do ensino médio através de uma escola de qualidade, que garanta a universalização nessa etapa de ensino, bem como a permanência desse jovem, sua aprendizagem, sucesso em sua caminhada e sua formação cidadã.

Após essa análise do texto das DCNEM (2012), entendemos que a principal mudança trazida pelo documento parece ser esse caráter tanto unificado quanto diversificado, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas. (RODRIGUES, 2015, p. 70).

Outra proposta do Governo Federal foi a criação do Programa Ensino Médio Inovador (EMI), que nasceu da experiência do Programa Mais Educação na esfera do ensino fundamental no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE em 2009. Estabelecia uma política educacional voltada para o Ensino Médio, com objetivo fundamental de

[...] superar a dualidade do ensino médio, definindo uma nova identidade integrada, na qual se congregue o caráter propedêutico e seu caráter de preparação para o trabalho. Propõe um currículo organizado por meio de ações, atitudes, situações, espaços extraescolares para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens, atividades estas definidas nos quatro eixos constitutivos do ensino médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. (RODRIGUES, 2015, p. 67).

A realidade demonstrada pelo ensino médio de matrículas, índices de aprovação, reprovação, evasão escolar, apresentados nos últimos anos, levou o governo a implementar o ProEMI (Ensino Médio Inovador) na busca de promover a formação integral dos estudantes do ensino médio, fortalecer o protagonismo juvenil e dinamizar o currículo, na busca de atender às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea, na perspectiva de garantir um ensino médio de qualidade para todos. Essa política educacional será melhor apresentada na seção 3 deste trabalho, fazendo referência ao programa como política pública educacional indutora do ensino médio integral.

A partir das leituras que conduziram este trabalho, podemos nos perguntar: o que mudou das políticas para o Ensino Médio da década de 1990? O que permanece nos dias atuais? Percebe-se claramente que nos falta ainda um projeto concreto para a universalização do acesso ao ensino médio e que isso esbarra na própria questão sociocultural do país. As diversas transformações que aconteceram, em especial, nas duas últimas décadas no que diz respeito à forma de organização do currículo, estrutura, objetivos e a própria identidade tem se apresentado como um grande desafio na formulação das políticas educacionais para os jovens, considerando que a luta de classes também se expressa na formulação das políticas públicas.

Apesar de seu processo de construção no decorrer da história, a grande expansão na década de 1990 e metade da primeira década de deste século, o ensino médio continua em uma situação de estagnação, com altas taxas de evasão, retenção e reprovação, baixos índices nos resultados nas avaliações a nível nacional (Censo Educacional do Inep, 2017).

3 ENSINO MÉDIO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação em tempo integral insere-se no âmbito das políticas públicas nacionais, uma vez que deve ser ofertada como instrumento que garanta o desenvolvimento pleno por meio do acesso aos bens culturais, sendo que está prevista nos dispositivos da LDB 9.394/96, os quais determinam que seja “progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e no Plano Nacional de Educação (PNE 2001 -2011), que, por sua vez, viabiliza sua integralidade. A educação integral como direito de cidadania propõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promova as condições necessárias para o desenvolvimento pleno das potencialidades. Sem educação, a inclusão é impossível. A educação integral é pensada como um acesso efetivo à oportunidade e usufruto de bens e riquezas locais e societárias (GUARÁ, 2009). Nesta seção, será apresentada a educação integral como política pública educacional a partir da Lei da Reforma 13.415/2017, com o Programa de Fomento à Implantação¹⁴ do Ensino Médio Integral, seu contexto no atual cenário político, econômico e educacional na sociedade brasileira, bem como os desafios que o ensino médio enfrenta desde suas origens.

3.1 CONCEPÇÕES HISTÓRICAS E TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

A discussão em torno da Educação Integral nas escolas públicas ganhou força a partir da reflexão e da necessidade de tornar, de fato, a educação um direito social e garantir a permanência e a aprendizagem na escola pública, na perspectiva de uma formação integral dos alunos que contemple as bases científicas e tecnológicas numa dimensão democrática.

A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado

¹⁴ Najan (1995) define a implementação como um estado de ter alcançado os objetivos da política e, implementar, (como verbo) é um processo onde tudo acontece na tentativa de alcançar o propósito da política. Significa transição. Para Viana (1988), a implementação pode também ser vista como um processo decisório de execução da política pública. A implantação é a disponibilização do processo ou rotina de trabalho para o usuário final. Pode se dar de três formas: substitutiva (Essa modalidade visa desativar o processo antigo substituindo-o completamente pelo processo novo); Paralela Parcial (Aqui realizamos a execução de uma unidade específica do processo paralelamente com a execução completa do processo antigo); e Paralela Total (Aqui executamos o processo novo completamente e em paralelo com a execução completa do processo antigo).

ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (RAMOS, 2007, p. 04)

A educação integral tem sido tema recorrente e prática intermitente no debate educacional brasileiro nas últimas décadas. Defende uma formação humana, que deve manifestar-se em espaços sócio históricos diferentes e que sejam capazes de construir práticas pedagógicas que consolidem a educação como direito de todos, pois é um dever do Estado garantí-la. É uma concepção que vê a pessoa como um todo. Defende a integralidade e por isso deve possibilitar a formação de seres humanos que sejam agentes no processo de construção de uma cultura da ética universal.

A educação integral é um dever do estado e um direito da sociedade como aponta a legislação educacional brasileira nos artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei n.9.089/1990), nos artigos 34 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.9.394/1996), no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei n.10.179/01), e no Fundo nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB, Lei n.11.494/07). A proposta do novo PNE prevê que metade das escolas públicas brasileiras ofereçam a educação integral para seus alunos até 2020. (CAMARGO; SOUZA, 2017, p. 3).

É nesta perspectiva que a educação integral é definida como um direito à cidadania da infância e da adolescência e sua interface com a inclusão social. Guará (2009) entende educação integral como direito de cidadania o qual supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, as quais, por sua vez, promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades dos sujeitos. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social e político. A educação integral passa a ser vista como um investimento de uma política social na educação, com o objetivo de combater a ineficiência do sistema educacional em relação às aprendizagens dos alunos buscando proporcionar a eles novo tempo pedagógico.

Segundo Gadotti (2009), educação integral perpassa pela formação do ser humano em cada fase de seu desenvolvimento: infância, adolescência, adulta e velhice. Ou seja, a concepção de educação integral nos leva a compreender que estamos sempre aprendendo e, nessa vivência e convivência, aprendemos e ensinamos, e que cada sujeito vai se educando a partir de suas experiências. O desafio é que muitas escolas de ensino médio ainda possuem

currículos fragmentados, organizados em grades, com disciplinas isoladas, sem significado algum para a vida do aluno.

Para Ramos (2007), o conceito de integração é aquele que perpassa pela formação omnilateral do sujeito, uma vez que implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social que são o trabalho (compreendido como realização humana e como prática econômica), a ciência (compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade) e a cultura (que corresponde aos valores éticos e morais que orientam a conduta da sociedade).

Diversas foram as tentativas de construir, propor e gerir políticas públicas visando a sua implementação. A concepção de educação integral ganha novos contornos políticos, epistemológicos e metodológicos, principalmente a partir do avanço de políticas de ampliação do tempo na escola, o qual será chamado de educação em tempo integral.

No início do século XXI, as atenções no âmbito da política educacional brasileira se concentraram na ampliação da jornada escolar com atendimento às populações vulneráveis, combate à pobreza e inclusão social, tendo como parâmetros as orientações e diretrizes das agências multilaterais (GADOTTI, 2009). Vale a pena destacar aqui que o povo brasileiro é fruto de um desenvolvimento desigual, em que as classes populares tiveram acesso à educação escolar graças às exigências do mundo do trabalho, mesmo sendo um ensino precário, o que formou um abismo social, cultural e econômico no país e que é sentido até os dias atuais, sem falar que a educação é um privilégio.

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza. (MEC/ Secad, 2009, p. 11)

No Brasil, a educação em tempo integral é privilégio da elite, e, devido às mudanças políticas, econômicas e culturais, houve um reordenamento da jornada escolar (redução), sendo, neste ínterim, os filhos da classe trabalhadora os mais prejudicados no rendimento escolar (COLARES; FERREIRA, 2015). A educação em tempo integral se apresenta para as populações vulneráveis como alternativa viável ao desenvolvimento das potencialidades cognitivas, afetivas e sociais de crianças, jovens e adolescentes pertencentes às famílias que, por condições adversas, não dispõem de oportunidades educacionais e sociais.

A educação integral difere-se da educação em tempo integral, no que diz respeito ao tempo de permanência do aluno na escola. A educação em tempo integral no âmbito escolar é mais que uma forma de democratização do ensino, constitui-se, ainda, uma garantia à permanência do aluno na escola. Não se confunde apenas com horário integral, que é a ampliação da jornada de horário para a realização de atividades complementares à jornada básica escolar.

Mais tempo na escola não significa garantia de mais aprendizagem. Moll (2017) enfatiza que não adianta a escola apresentar em seu currículo uma proposta de tempo integral se a prática pedagógica continua a reproduzir uma educação apenas de depósito de crianças, em que a ampliação da jornada escolar é somente para passar o tempo. Essa abordagem pedagógica pensa a educação para além do conceito acadêmico, visualizando principalmente o pleno desenvolvimento dos educandos como ativos seres sociais e deve se pautar em uma política pública de conotação inclusiva. Arroyo (2012) enfatiza que a ampliação do tempo na escola deve oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa, que ensine valores e direitos, formando cidadãos. O contraturno não deve ser sinônimo de fardo ou de obrigações, mas sim uma oportunidade de ampliar momentos de formação para a vida. No entanto, é preciso compreender que a escola sozinha não consegue atender a proposta da educação integral.

Não se desconsidera que a ampliação do tempo já é um passo relevante para a consolidação de propostas educativas que vejam as pessoas nas suas múltiplas dimensões e desenvolvam as potencialidades dos estudantes, garantindo-lhes a educação como direito social. Porém, não se partilha a ideia de que a simples ampliação do tempo pode ser considerada educação integral, na perspectiva de uma formação dirigida ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional ou desenvolvimento de competências e habilidades. (CARDOSO; LIMA, 2013, p. 23).

É um desafio oportunizar essa formação integral do sujeito. Gadotti (2009) reforça que é necessário um projeto de educação que considere a integralidade do ser humano com comprometimento por parte do governo, da escola, a partir da equipe gestora; dos professores, na compreensão que eles são permanentes formadores e aprendizes, ou seja, a formação continuada deve ser uma prática constante e o compromisso com a formação dos educandos; e da sociedade em geral, através de parcerias com associações de bairro, instituições de ensino superior, igrejas, etc., constituindo-se como um projeto coletivo, que deve ser compartilhado por todos. A educação integral é, portanto, aquela em que os cidadãos se envolvem e compartilham saberes, dentro ou fora da escola.

O marco legal da educação integral parte da ideia de uma escola para todos e que visasse à formação integral do indivíduo. Essa ideia já vinha sendo discutida no Brasil desde o século XX, firmando-se em 1932 com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Foi um momento de retomada da discussão sobre os princípios da educação integral, haja vista que o Manifesto foi o ápice que marcou de maneira significativa o pensamento pedagógico brasileiro.

[...] do direito de cada indivíduo à sua educação integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais [...]. Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo. (AZEVEDO, 2010, p. 43).

Anísio Teixeira - um dos maiores educadores brasileiros e defensor de uma escola integral pública de qualidade -, influenciado pelo movimento da Escola Nova, liderado pelo norte-americano John Dewey (1859 – 1952) na primeira metade do século XX, defendia a ideia de uma educação integral relacionada à experiência democrática como fator determinante para o sucesso do processo educativo. Acreditava que a

educação escolar democrática tinha que inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito da ciência, o espírito da confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo com um largo e generoso sentido humano (TEIXEIRA, 2009, p. 49).

O projeto nascido dos ideais do Manifesto dos Pioneiros resultou na primeira experiência de educação integral com a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que foi inaugurado em 1950. Anísio Teixeira idealizava a Educação Integral da seguinte maneira:

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis. (TEIXEIRA, 1997, p. 243).

Depois, dentro de um outro cenário político temos o funcionamento da Escola Parque na Bahia na década de 1980. Darcy Ribeiro¹⁵ implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. “A educação integral, na visão dos pioneiros da Escola Nova, não era apenas uma concepção da educação. Ela era concebida como um direito de todos” (GADOTTI, 2009 p. 22). Almejava-se uma escola pública de tempo integral, de qualidade e que atendesse as demandas da época. Sonhava-se com um Brasil de oportunidades.

Propomos uma escola que dê às crianças seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...], saúde e alimento, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Santos (2010) enfatiza que a partir dos anos de 1990, o tema ganhou outra dimensão e caráter, refletidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A proposta da nova lei que passa a reger a educação brasileira aponta, como horizonte da política educacional, direitos, cuja finalidade maior é a melhoria da educação pública do país. Tal finalidade já se vislumbrava antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, que tinha como foco principal o direito à educação pública e de qualidade para todos.

Para Gadotti (2009), a educação integral é uma concepção que comprehende a necessidade de a educação garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural, uma vez que, é por meio da educação, o ser humano pode fazer-se homem na relação com outros, humanizar a natureza e apropriar-se do patrimônio cultural e material. No entanto, com a consolidação da sociedade moderna burguesa, a instituição escolar foi fortalecida no seu trabalho educativo fragmentado e limitado para atender aos interesses do projeto do capitalismo que se expandia e se fortalecia com o advento da sociedade industrial. O descaso e a descontinuidade das políticas públicas levou a proposta de educação integral ao fracasso, visto que as escolas precisam ser vistas e pensadas como ambiente onde se desenvolvam e firmem atividades cooperativas e conjuntas, comprehendendo a educação integral como uma política pública a ser consolidada, pois se faz presente em todas as fases da vida do ser humano.

¹⁵ Darcy Ribeiro (1922-1997), educador, escritor, sociólogo e político brasileiro, Foi o relator da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no governo Fernando Henrique (1996).

Destacam-se ainda as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas que seguiram as exigências das agências multilaterais no que se refere à descentralização, autonomia e privatização da educação, ganhando destaque aqui a participação das organizações da sociedade civil e o voluntariado no âmbito escolar. Influenciado pelos ideais da Escola Nova, difundiu-se a ampliação da função social da escola e seu fortalecimento como instituição enfocando a educação integral. Segundo Cavalieri (2003) foi criado um novo projeto educacional. Anísio Teixeira criticou severamente a carga reduzida oferecida pela educação pública e, na década de 1930, divulgou fortemente as ideias de educação integral.

Nos anos de 1990, no governo do presidente Collor, houve uma expressão da implantação no país da escola de tempo integral. Essa implantação pouco afetou significativamente as ações educacionais por ter sido levada em consideração a construção dos Centros Ligados ao Apoio da Criança (CIACs), posteriormente intitulado pelo MEC como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), e não necessariamente de educação. Contudo perdeu seu caráter de tempo integral para atenção integral (DEMO, 1997). Após anos de embate, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) enviou ao Congresso Nacional uma nova versão da LDB que foi aprovada como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 1996. A lei sinaliza discretamente a educação integral conforme citado em seu artigo:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. §2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Medidas de ampla repercussão política e pedagógica foram aprovadas já no governo de Fernando Henrique Cardoso, como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e o Plano Nacional de Educação (já discutidos na sessão anterior). No contexto do novo século, reaparecem novas propostas para a política de educação integral no campo educativo nacional, cujo objetivo era proporcionar aos alunos novas aprendizagens por meio da ampliação do tempo na escola.

O Plano Nacional de Educação de 2001 veio como um reforço com políticas em defesa da educação integral. A proposta do novo Plano Nacional de Educação previa que metade das escolas públicas brasileiras oferecessem a educação integral aos seus alunos por meio da ampliação da jornada escolar. Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação de 2001

encontra-se o aumento da jornada escolar como alternativa para atenuar as disparidades sociais e expandir, de acordo com a democracia, as oportunidades de aprendizagem. Com o intuito de demarcar a importância da educação em tempo integral, foi aprovada no Congresso Nacional a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo a proposta do Fundef.

Assim, a Lei N° 11494 de 20 de julho de 2007, em seu Art. 10, levará em conta segundo o inciso IX, “o ensino fundamental em tempo integral”. De acordo com a UNESCO (2001), em meio a um contexto legal inédito no Brasil, vai se consolidando uma nova perspectiva de amparo e desenvolvimento humano plenos, voltados à totalidade das crianças e jovens brasileiros. No entanto, apesar dessas inovações, não se tem a garantia de que a educação oferecida a todas as crianças e adolescentes na escola pública brasileira seria de qualidade, considerando o conceito de qualidade na educação a partir da concepção de Paro (1997b), que afirma que é a apropriação do saber historicamente produzido, como atualização cultural e histórica do homem; uma educação escolar que tenha por finalidade a formação humana.

As políticas de educação integral, através da jornada ampliada, tem por objetivo atender as novas exigências que são apresentadas pelas escolas por meio do processo educativo e assim, a proposta de Educação integral vai assumindo novos contornos que veremos adiante no contexto do ensino médio, objeto de estudo deste trabalho.

3.2 PROGRAMAS E AÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO

Dentre as ações voltadas para a educação integral no ensino médio, destaca-se o ProEMI e o Ensino Médio Integrado. O ProEMI¹⁶, lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2009, denominado de Ensino Médio Inovador, como uma alternativa de reformas curriculares. Dentre alguns dos problemas que justificam sua criação, tem-se a universalização, a obrigatoriedade, a identidade e o currículo. Com o aumento da matrícula no ensino fundamental, em decorrência da sua expansão, foi necessário que se criasse condições para que o ensino médio desse prosseguimento ao desenvolvimento dos adolescentes e jovens. A LDB 9.394/96 sinalizou a necessidade de um currículo dinâmico e flexível, partindo das quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A organização

¹⁶ O ProEMI foi lançado em abril de 2009, a partir do contexto do PDE no entanto, somente em outubro foi emitida sua portaria.

a partir dessas dimensões busca garantir acesso à educação de qualidade e atender as expectativas do jovem brasileiro.

Para Ramos (2010), o ProEMI é uma alternativa que propõe a articulação interdisciplinar, direcionada para o desenvolvimento de saberes, competências, valores e ações.

[...] foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e do Distrito Federal, fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea. (ProEMI, 2011, p. 3).

O ProEMI nasceu num contexto de alguns ensaios realizados pelo MEC na tentativa de traçar uma política de reformulação do ensino médio. O Programa tem sua formulação inicial em junho de 2003, na realização do Seminário Nacional de Ensino Médio, em Brasília. Nesse evento, organizado pela Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (Semtec), foram enunciadas as ideias centrais que dariam sustentação conceitual e metodológica ao programa: trabalho, ciência e cultura como conceitos estruturantes, base da formação humana e da organização pedagógico-curricular do ensino médio e, aliado a essa perspectiva, o reconhecimento dos sujeitos, sobretudo dos jovens, como basilares na configuração de um sentido para a última etapa da educação básica.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 e tem o objetivo de incentivar o desenvolvimento de políticas educacionais e ações junto às secretarias de estado da educação e mudanças fomentando propostas curriculares inovadoras junto às escolas públicas de Ensino Médio (seu público alvo), disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e compatível com as exigências da sociedade contemporânea.

EMI foi instituído (...) no contexto da implantação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, fortalecido pelos compromissos assumidos da Declaração da Dakar – Educação para todos em 2000. Foi regulamentado pela Resolução nº 31, de 22 de julho de 2013, que dispôs sobre a destinação de recursos financeiros às escolas do ensino médio que, selecionadas por meio das secretarias de educação, aderissem ao desenvolvimento do programa, chegando a indicar inclusive os valores a serem repassados às escolas de acordo com o número de alunos atendidos. (GOMES; COLARES, 2018, p. 69).

Dentre as finalidades do ProEMI, tem-se: apoiar, fortalecer e incentivar as práticas pedagógicas diferenciadas, a indução de mudanças curriculares, a ampliação da carga horária

e o enfrentamento da reprovação e do abandono escolar e incentivar, junto às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, o ensino científico e humanístico com vistas a melhorar a qualidade da educação no ensino médio não profissionalizante.

Segundo Moll (2017), o EMI se estruturou a partir da oferta de macrocampos pedagógicos nas áreas da cultura, artes, esporte, comunicação e outras que fossem de interesse da escola, uma vez que a escola previa a adesão e atividades complementares. “As ações do EMI apontavam para a ampliação tanto dos horizontes formativos, quanto do tempo diário na escola, no caminho de uma escola de tempo integral e de formação humana integral” (MOLL, 2017, p. 67).

O Programa, instituído pela Portaria nº 971/2009 tem se mostrado instrumento fundamental para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio, na medida em que dissemina a cultura para um desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contempla a interface entre os conhecimentos das diferentes áreas e a realidade dos estudantes, atendendo suas necessidades, expectativas e projetos de vida (BRASIL, 2016a).

Essa possibilidade opcional das escolas em alterar e reorganizar as atividades curriculares nos três anos que correspondem ao Ensino Médio vem ao encontro da meta 03, acordada no documento Educação para Todos (resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos) que se compromete a assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania (GOMES; COLARES, 2018, p. 72).

Gradativamente, o ProEMI ampliou seu campo de ação e a cada ano era facultado nova oportunidade de adesão. Em seu início, em caráter experimental, foram contempladas 3.552 unidades escolares em 18 Estados (ASCOM SEDUC, 2012; GARCIA, 2013; KRAWCZYK, 2013 apud SILVA, 2016). No ano de 2014 haviam 5,6 mil escolas que fizeram a adesão (LORENZONI, 2014 apud SILVA, 2016), dado este que revela ampla aceitação por parte das escolas e que pode ser um indicativo da histórica demanda por políticas educacionais para o ensino médio, uma vez que:

[...] no contexto histórico da educação brasileira, [...] o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados nas legislações educacionais, sendo que, só a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, o ensino médio passou a ser visto como etapa da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei (BRASIL, 2009a, p. 4).

Neste contexto, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) integra as ações do governo para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio. Isso reforça a grande responsabilidade do estado no que diz respeito à implementação e a efetivação do Programa, e aqui destaco o ProEMI, em todas as escolas da rede pública que estão sob sua jurisdição.

O Ensino Médio Inovador não é somente uma estratégia como também um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio, que busca promover a formação integral dos estudantes, fortalecer o protagonismo juvenil, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral e a diversidade de práticas pedagógicas que qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio, promovendo a educação científica e humanística.

Além do ProEMI, o Ensino Médio Integrado constitui-se numa perspectiva de integração entre a formação geral e a profissional no sentido de garantir uma formação integral aos alunos, visando à dimensão técnica e propedêutica no mesmo currículo de acordo com o previsto no Decreto 5.154/2004. As referências conceituais e epistemológicas presentes no texto normativo remontam ao debate sobre as finalidades do ensino médio durante as discussões que precederam a formulação da atual LDB (Lei 9.394/1996) (BRASIL, 1996) e que remetiam às ideias de formação unitária e educação politécnica. Essas referências são retomadas e adquirem força no contexto das propostas de mudanças para a educação profissional técnica de nível médio no bojo do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004), que propõe a oferta dessa modalidade como “Ensino Médio Integrado” (SILVA, 2016, p. 93).

Convém ressaltarmos também o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro em 2013, mediante convênios firmados com os estados e que atingiu um número significativo de escolas, coordenadores e professores, com a formulação e implantação de políticas que objetivavam elevar o padrão de qualidade do ensino médio, em uma perspectiva de inclusão de todos os jovens, como um direito garantido. Busca discutir nas escolas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, bem como contribuir nos processos de estudo e reflexão coletiva alterações necessárias nas práticas curriculares e, em especial, na sensibilização e ressignificação dos

sujeitos envolvidos nessa etapa da escolarização da educação básica, aqui no caso a juventude e suas percepções (SILVA; COLONTONIO, 2016).

formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica (Documento Orientador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: BRASIL, MEC, 2014, p. 5).

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio previa o atendimento de 20.317 escolas e 495.697 professores para um contingente de 7 milhões de estudantes, com o apoio de 40 universidades brasileiras, responsáveis pela formação e capacitação dos educadores envolvidos no processo, conforme dados do censo de 2012. A formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do EM contemplava o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no período de 10 meses com um valor de R\$ 200,00 mensais para os docentes que estivessem em efetivo exercício, frequência e desempenho registrados na formação desenvolvida com apoio das secretarias estaduais e universidades (BRASIL, 2014).

O pacto representou a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estadual e distrital na formulação, mediante ações de formação cujos conteúdos voltaram-se para a compreensão do aluno de acordo com as suas necessidades e peculiaridades e para as perspectivas educativas que considerem a educação integral no processo de formação dos alunos.

Atualmente a promoção de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores se dá através de programas do Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, sendo coordenada predominantemente pelas Universidades públicas do país. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) é um exemplo de política e é, em muitas regiões do país, o único incentivo à formação continuada para professores da rede pública de ensino do estado.

De acordo com os dados coletados no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) foram realizadas pelas instituições de ensino superior, tanto da rede estadual e federal, as etapas I e II de formação do PNEM em 2014 e 2015, respectivamente, cujos resultados preliminares da efetividade desta política estão demonstrados no quadro 3:

Quadro 3 - Resultado da Participação efetiva no Programa

Perfis dos Participantes	Número efetivo de participantes do Pacto
Professores	170.919
Orientadores	13.469
Coordenadores Pedagógicos	5.489
IES	49

Fonte: Caderno de Resumos do III Seminário do PNEM (SILVA; COLONTONIO, 2016).

Os dados revelam que a formação do PNEM atingiu um total de 170.919 professores concluintes de um universo de 253.600 que estavam matriculados no início do curso, o que representa um percentual de 66,8% (Caderno de Resumos do PNEM, 2016). O curso de Formação Continuada de professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio busca aprimorar os conhecimentos científicos e didáticos, residindo na possibilidade de ressignificar a prática docente tanto através do caráter formativo quanto instrucional. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio fez parte do programa do Governo Lula de 2003 a 2010 através de políticas públicas que visavam a formação e a valorização do professor e que foram ampliadas no Governo Dilma em 2011 a 2014, representando uma estratégia na busca pela qualidade da educação.

Vinculadas ao Pacto, o governo propôs duas ações que são estratégicas e que se articulam com o objetivo de ofertar uma educação pautada na formação humana integral que são: o redesenho curricular (PRC), conforme as DCNEM que se dá por meio do ProEMI, que já vimos anteriormente, e pela Formação Continuada de professores do ensino médio que teve início em 2014, que tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, tanto nas áreas rurais quanto nas urbanas.

Foi definido pelo MEC e secretarias de educação um conjunto de políticas que deixam definidos claramente os desafios a serem superados pelo ensino médio:

- a) universalização do atendimento de jovens dos 15 aos 17 anos – até 2016 e organização da idade/série (ano escolar);
- b) ampliação da Jornada para o Ensino Médio Integral (que veremos na próxima seção);
- c) redesenho Curricular Nacional;
- d) garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- e) carência de professores nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Inglês;
- f) carência de professores em algumas regiões específicas;
- g) ampliação e estímulo à matrícula do Ensino Médio Diurno;

- h) ampliação e adequação na rede física escolar;
- i) ampliação da oferta e educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio; e
- j) universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Segundo o documento norteador, o Pacto dependia da adesão das secretarias estaduais, de universidades públicas e dos professores do ensino médio. Dados do censo escolar (2015), o País possui 495,6 mil docentes no ensino médio em todo o país que lecionam em 20 mil escolas públicas. A concepção do programa é que a escola fosse repensada para atender o público jovem, e o professor é fundamental, pois é o responsável direto pela formação cidadã desses alunos. O trabalho docente constitui um pilar estratégico para o fortalecimento do Pacto.

Art. 2º O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). (BRASIL, 2013).

Os desafios até aqui apresentados mostram a grande responsabilidade de todos com a qualidade do trabalho que é desenvolvido seja pelo governo, equipe gestora, docentes ou pelo próprio aluno nessa modalidade da educação escolar. No entanto, há muito que avançar. A desistência dos jovens no ensino médio, o alto índice de reprovação tem repercussões importantes para a escolarização da população e implicações socioeconômicas. Por isso, justificam-se as ações do governo com políticas públicas voltadas para a superação desses desafios. No caso aqui, tem-se o ProEMI e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio.

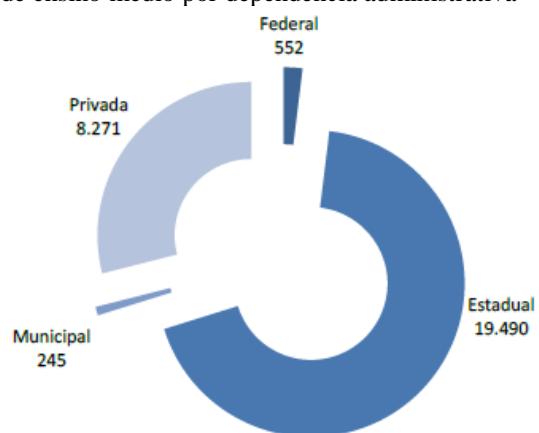
3.3 PROGRAMA DE FOMENTO À IMPLANTAÇÃO DO TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA LEI N° 13.415/2017

Para compreender as discussões que iniciam a partir deste tópico, tendo por base a Medida Provisória (MP) 746, faz-se necessário retomarmos alguns dados do atual contexto ensino médio. No Brasil, o ensino médio é oferecido em 28,6 mil escolas públicas e privadas, que são atendidas por um contingente de 2,2 milhões de professores que atendem a educação básica e que abrange tanto a área urbana quanto a rural (89,7% das escolas com ensino médio

estão na zona urbana; e 10,3% na zona rural – menor participação da zona rural em toda educação básica), sendo que 68,2% das escolas são estaduais, 29,2% pertencem à rede privada, 1,9% à União e 0,9% aos municípios. Na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), tem-se um número equivalente a 1.425.812 matrículas, com um aumento de 3,5% em 2017 (INEP/Censo escolar, 2017).

O gráfico 2 mostra o número de escolas de ensino médio no Brasil em 2017:

Gráfico 2 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa - Brasil 2017



Fonte: INEP – Censo Escolar (2017).

O quadro abaixo apresenta dados que nos ajudam a compreender a realidade de acesso à educação brasileira.

Quadro 4 - Matrículas na Educação Básica – Brasil: 2007 a 2017

Nível do Ensino	2007	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Anos Iniciais do Ens. Fundamental	17.560.247	16.755.708	16.360.770	16.016.030	17.62.439	16.755.708	15.699.483	15.442.039	15.328.540
Anos Finais do Ens. Fundamental	14.190.449	14.249.633	13.997.870	13.686.468	14.466.261	14.249.633	12.760.184	12.249.439	12.019.540
Ensino Médio	8.264.816	8.357.675	8.400.689	8.376.852	8.314.048	8.301.380	8.076.150	8.133.040	7.930.384

Fonte: INEP – Censo Escolar - 2017

No quadro 05, verifica-se um decréscimo das matrículas na Educação Básica em uma década: nos anos iniciais do ensino fundamental, tem-se -12,61%; nos anos finais do ensino fundamental, tem-se -13,72% e no ensino médio, tem-se -1,61%. Segundo o Relatório do INEP, o decréscimo observado no quantitativo de matrículas da educação básica decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, com histórico de retenção e, consequentemente, dos altos índices de

distorção idade-série. A grande disparidade dos índices de matrículas nesse período (2007 a 2017) é um retrato da educação brasileira e de como o acesso à educação no Brasil ainda não alcançou o objetivo da universalização, como preconiza a LDB 9.394/96. Mesmo com mais de duas décadas (1996 – 2018), ainda não foi suficiente para promover a qualidade que a educação brasileira necessita. Não se pode negar, é claro, que as mudanças já implementadas trouxeram benefícios e melhorias, porém ainda é necessário repensar e redirecionar as políticas para que mais mudanças se efetivem. A quantidade de matrículas nas séries iniciais no ensino fundamental até as matrículas no ensino médio tem um decréscimo de 47%, o que demonstra que

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana (BRASIL, 2010, p. 35).

Apesar das matrículas no EM terem aumentado (dados apresentados na seção 02 deste trabalho) entre a década de 1990 a 2004 (3,7 milhões para mais de 9 milhões) em uma taxa de expansão considerável, não foi o suficiente para o avanço em políticas direcionadas para um maior desenvolvimento nesta modalidade, lembrando que a obrigatoriedade do ensino fundamental prevista na Constituição Federal 1998 e na LDB 1996, auxiliou para que o número expressivo de alunos chegassem a última etapa da educação básica. Porém, os processos de conclusão do ensino fundamental e de chegada ao ensino médio apresentaram alguns fatores que interferiram na conclusão dos estudos desses jovens como o alto índice de retenção, reprovação, evasão ou abandono.

As taxas do ensino médio revelam números alarmantes: 13% de reprovação e 8% de abandono, a distorção idade série é de 30% dos estudantes, podendo chegar a dois anos de atraso no percurso escolar, cerca de 35% dos jovens na faixa etária de 15 e 17 anos ainda se encontram no ensino fundamental, 17% encontram-se fora da escola e 32% dos jovens entre 18 a 24 anos de idade não concluíram o ensino médio e não estão estudando (Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016 – Blog do Freitas – acesso em 19/10/18). A cultura da reprovação no Brasil gera a desmotivação e o abandono dos estudos.

É um cenário preocupante, e deve ser levado em consideração o alto índice de jovens inativos, que não trabalham nem estudam. Esse é o discurso que sustenta a proposta do governo e traz para o MEC, como prioridade de agenda, a reforma do ensino médio, uma série

de ações, como é o caso da reestruturação da base curricular, uma vez que o ensino médio continua sendo uma política pública mal resolvida no país. O caos que se tornou o ensino médio no país é utilizado como embasamento para justificar a Reforma, porém não se construiu o debate em torno disso, sendo uma política de imposição, desrespeitando os profissionais que conhecem e vivem essa realidade.

É diante desse discurso do governo de reorganização que o Ensino Médio retorna ao percurso das reformas, dando início, em 2016, ao processo de tramitação para a aprovação da Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 no governo ilegítimo de Michel Temer. Em um contexto político marcado pela crise econômica, em maio de 2016, o Brasil sofreu um Golpe civil, jurídico e midiático, que culminou com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, um verdadeiro golpe contra o povo e a democracia brasileira. A reforma do ensino médio é imposta à sociedade, de forma autoritária, unilateral, sem nenhuma consulta às associações científicas, aos profissionais da educação, aos estudantes e aos movimentos sociais diversos.

O Golpe teve apoio de muitos empresários, que financiaram uma série de manifestações *pró-impeachment* e as ações em curso do governo têm, entre os maiores beneficiados, os empresários, como podemos perceber com as propostas da reforma trabalhista e a própria reforma do EM (LINO, 2017, p. 81).

Nesse contexto de mudanças políticas que se deram a partir de 2016, a que se refere à educação foi apenas uma, dentro de todo um universo de transição, que ocorreu com uma rapidez inigualável em toda história do Brasil. Moll (2017), ressalta o contexto político e econômico em que se deram as transformações como, por exemplo, a emenda constitucional que congelou os gastos públicos por 20 anos, o projeto de lei que propõe a “escola com mordaça” (Escola sem Partido), a Reforma da Previdência (alterações significativas nas leis trabalhistas e previdenciárias) e a paralisação da PNE 2014 – 2024. Para a autora, “esse arcabouço é revelador da conjuntura histórica da restauração conservadora, que, encerrando mais um intervalo democrático, devolve os fins e meios do Estado brasileiro para o grupo social, político e econômico que sempre o monopolizou” (MOLL, 2017, p. 68). A reforma do ensino médio trará em seu bojo, também, novos materiais didáticos e livros, fomentando e beneficiando a indústria das editoras que atenderá as novas exigências didáticas e pedagógicas ancoradas no formato proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada recentemente. O cenário nacional, marcado por disputas, se reorganizou novamente.

Convém ressaltar que nem os governos durante a Ditadura Militar se utilizaram de uma Medida Provisória para impor uma reforma de ensino (ARELARO, 2017). Poucos meses

depois de ter assumido a Presidência da República, Michel Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016, cuja tramitação, segundo Silva e Scheibe (2017), se deu no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 a fevereiro de 2017, um curto espaço de tempo, levando em consideração o recesso do Legislativo Federal de fim de ano. Para os dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma era de grande urgência, pois era necessário destravar barreiras que impediham o crescimento econômico no país, e aqui se destaca novamente a educação profissional como principal fator para a retomada do desenvolvimento do país. Assim, esse aspecto seria o necessário para elevar as condições de competitividade e produtividade frente ao mercado internacional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Foi criada uma comissão intitulada Movimento em Defesa do Ensino Médio, formada por professores, pesquisadores e entidades profissionais, que foi desativada pela falta de consenso, devido à não aceitação do projeto e aos questionamentos, visto que uma das questões sinalizadas foi que o teor da reforma representava um grande prejuízo à juventude. Mesmo com a desaprovação e movimentos contrários, a MP (Medida Provisória) 746/2016 foi aprovada e se tornou a Lei 13. 415/2017 – a Lei da Reforma do Ensino Médio.

[...] aproxima o Ensino Médio a uma visão mercantil da escola pública, contrariando o caráter público, inclusivo e universal; visa à melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação de larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para o ingresso do mercado de trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação no ensino superior, seja para atender a demanda do setor produtivo; ‘flexibilizar’ o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos), implica ainda na construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

Outra crítica se refere também ao forte destaque que se dá ao processo de flexibilização, que é uma das palavras de ordem da reforma. O termo *flexibilizar* recebe vários conceitos. No entanto, no contexto da reforma, flexibilizar é algo que remete à ineficiência, insegurança, instabilidade. “Nesse contexto, a Lei nº 13.415 de 16/02/2017 ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (KRAWCZYK; FERRETI, 2017, p. 37). Esse processo de flexibilização atinge especialmente a nova

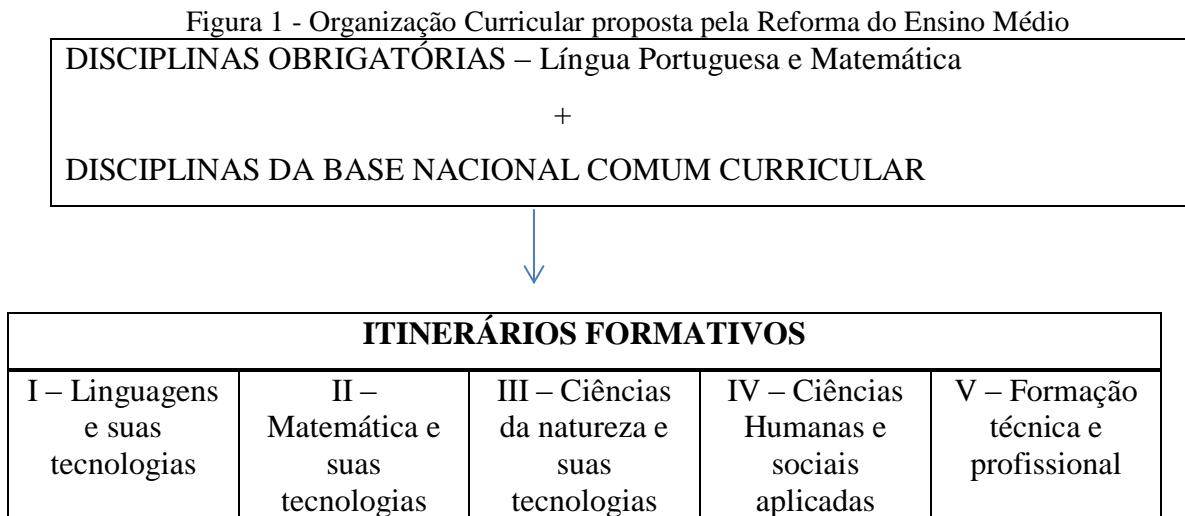
organização do currículo, que deixa de ter 13 disciplinas obrigatórias e passa a ter apenas 03. A carga horária passará de 2.400 horas mínimas para 3.000 horas, sendo a primeira da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), direcionada a todos os estudantes, que compreende uma carga horária máxima de 1.800 horas durante todos os três anos do ensino médio, e a outra parte do currículo flexível, pensado para cada unidade escolar, que compõe a parte diversificada, que deve atender a carga horária de 1.200 horas, de acordo com a realidade do estudante, dividida a partir do artigo 36 da referida lei, que recebeu o nome de ‘itinerários formativos’, que se desdobram em cinco áreas: Linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Essa divisão reforça as desigualdades e a negação do direito à formação básica comum.

[...] a Lei fala das disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou escolas. O que está claro é a redução dos conteúdos a serem ensinados sob a responsabilidade do ensino médio. Obrigatória durante todo o ensino médio serão somente as disciplinas Português, Matemática e Inglês. O resto fica distribuído nas duas categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia) (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37).

Krawczyk e Ferretti (2017) continuam mostrando que a redução dos conteúdos a serem ensinados e do tempo não pode ser uma escolha dos jovens, pois, ao contrário do que o governo divulga na mídia, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelos estudantes, haja vista que serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. Como diz Moll (2017, p. 73), “(...) fragilizaremos ainda mais nossas escolas e os professores, criaremos ilusões de ‘livres escolhas’ e daqui a dez anos nos debruçaremos sobre os mesmos resultados de aprendizagem.”

[...] a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por um área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (KUENZER, 2017, p. 336).

A figura 1 apresenta a nova organização curricular a partir da Reforma do Ensino Médio:



Fonte: Organograma elaborado por Sandri (2017).

Os que defendem o “novo Ensino Médio” afirmam que essa proposta de “flexibilidade” atenderá os anseios dos jovens, trazendo maior motivação aos estudos, diminuindo a evasão, o que não é verdade, pois a Reforma do Ensino Médio é bastante complexa, uma vez que temos vários contextos sociorregionais no Brasil, o que acarretará maior exclusão através dos itinerários, maior disparidade entre as regiões, pois há lugares no país que só existe uma escola. Assim, a reforma do Ensino Médio não possibilitará condições aos jovens de se construírem ao longo do processo, mas, pelo contrário, reforçará a situação na qual já vivem, perpetuando a desigualdade (FREITAS, 2017).

Diante do cenário histórico e cultural que temos e da estrutura e dos recursos humanos das escolas públicas, em geral, não será tão difícil prever o que acontecerá nessas instituições. Ao fundamentar toda a mudança do ensino médio no currículo imposto, através da BNCC, o governo valida a ideia de que o problema da educação básica se resume ao ensino do Português e da Matemática, camuflando os reais e sérios problemas da educação enfrentados pela nação brasileira.

Não se trata apenas de mudar o currículo do Ensino Médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa. (FERREIRA, 2017, p. 297).

Face ao exposto, considera-se que é importante compreender as contradições existentes e o interesse do governo e a forte relação entre a educação, o mundo do trabalho, a

produtividade e a educação. Araújo (2018) afirma que a reforma agride a ideia de educação garantida na LDB 9.394/96 como direito subjetivo, sem contar com o aprofundamento dos processos de exclusão dos jovens em condição social mais baixa, agrava a fragmentação do ensino e do conhecimento, amplia-se a hierarquização social, ataca a concepção de formação humana e integral, conduzindo a uma lógica mercadológica, resultado de uma visão utilitarista do ensino médio. “Como resultado e em substituição a ideia de formação básica comum, impinge-se aos jovens de origem trabalhadora uma formação rasteira, instrumental aos ofícios a eles ‘predestinados’ e para os quais são necessários apenas os chamados saberes de base” [...] (ARAÚJO, 2018, p. 228). Corroborando com esta concepção, tem-se Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao defenderem que:

[...] o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

Outra justificativa exposta pelo governo, através do discurso do MEC, é que o ensino médio não cumpre seu papel social estabelecido na LDB 9.394/96, que o currículo existente não contempla os jovens e o setor produtivo, levando em consideração que a nova geração pertence a outra era tecnológica. A Reforma do Ensino Médio se justifica também, segundo o MEC, com a afirmação de que somente 58% dos jovens estão na escola em idade certa. Os resultados insatisfatórios nas avaliações externas e a necessidade de atender as metas do Ideb, se justificam devido o Brasil ser o único país no mundo a ter um único modelo para o ensino médio. Esses são alguns dos motivos expostos pela comissão que comanda a reforma, levando em consideração que é um grupo bastante conhecido, que atuou nos dois governos do FHC e que defende de forma extremista as ideias e não aceita dialogar, anulando toda e qualquer divergência em relação a elas.

Para Silva e Sheibe (2017), o momento político que estamos vivendo em 2018 na política educacional tem similaridades com a experienciada na década de 1990, quando a hegemonia do pensamento liberal pautado na política de mercado transferiu para a esfera educacional a Reforma do Estado promovida pela necessidade de se organizar internamente e superar a crise financeira, política e econômica do país através da educação. A cada crise o capitalismo procura se reinventar para a manutenção do poder. Assim, a lógica de mercado se insere no campo educacional para que este possa funcionar à sua semelhança.

Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef. (BRASIL, 2016b, p. 2)

Segundo Gonçalves (2017), os reformadores não buscaram apoio nas universidades, estudiosos e pesquisadores do tema, estudantes e secretarias de educação, mas sim na classe empresária, através do Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto UNIBANCO, Instituto Airton Senna, Fundação Itaú, dentre outros. Parecida com a dos anos 90 do século passado, vive-se uma nova crise do capital, sob a lógica neoliberal, em que os serviços públicos e sociais transformam-se em oportunidades de negócio. O modelo de ensino médio que se constituiu no Brasil desde sua origem é pautado na tradição livreescra, intelectualista, elitista, preconceituosa, seletiva e excluente, que se destina a instruir e não a formar jovens para exercer sua cidadania.

Outro aspecto que merece atenção é a jornada escolar completa, que é chamada Lei da Reforma de “Educação Integral”, uma vertente do ensino profissionalizante, a qual recebeu inúmeras críticas. Em entrevista à União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (2017), a especialista Dra. Monica Ribeiro Silva, que compõe o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, afirma que a carga horária de apenas 1.200 horas em três anos é “um arremedo de formação” e que “não contempla nem formação básica, nem a profissional”. E mais, afirma ainda que “o Brasil já tem um formato de educação profissionalizante nos Institutos Federais que dá certo, o problema é que o custo por aluno é muito mais caro” do que na proposta defendida no governo Temer. A reforma proposta pelo governo ilegítimo direciona um conjunto de mudanças para a formação dos jovens, para o currículo escolar e, especialmente, altera a formação dos professores para atuar nessa etapa da educação básica.

A Política de Fomento à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é uma política governamental educacional brasileira instituída também pela lei federal, a partir da conversão da Medida Provisória 746 de 2016 (MP 746/2016), em lei federal ordinária. Segundo o documento *Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC*, assinado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, o MEC apresenta, junto ao presidente Michel Temer, algumas justificativas para a mudança, como: o descompasso entre os objetivos propostos pelo ensino médio e o jovem que ele forma efetivamente; a possibilidade de diversificar 20% do currículo a partir do amparo das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio;

o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude e nem com o setor produtivo, apresenta um elevado número de jovens fora da escola; o Ideb do ensino médio está estagnado com a mesma taxa de 3,7% desde 2011 e o de 2015 distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2); e somente 58% dos jovens estão na idade certa. Esse resultado apresentado pelo ensino médio foi uma das maiores justificativas, uma vez que “o governo esperou a divulgação do Ideb e produziu o cenário de uma urgência de mudança justificando, com isso, uma MP que, em verdade, aproveita para encerrar a discussão sobre o ensino médio em curso e impor a visão da equipe do MEC”. (FREITAS, 2016).

A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto isso não acontece, sendo que a situação piora na medida em que somente 16,5% dos jovens ingressam no ensino superior e 8% cursam educação profissional, o que representa 75% da juventude e parte deles se torna invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue boa colocação no mercado de trabalho. Destacam-se também as orientações dos organismos internacionais tão presentes na educação brasileira, seguindo as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (BRASIL, 2016a, p. 02), retomando aqui o interesse em alinhar as políticas públicas educacionais do país aos interesses do capital e seu financiamento. Na verdade, o que se percebe aqui é uma preocupação em melhorar os índices diante às exigências do mercado e não uma preocupação, de fato, em melhorar o atendimento educacional do país.

Outro destaque que se dá à Reforma do Ensino Médio é que ela prevê uma “política de fomento” para o período integral, sendo

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a, p. 1)

Conforme a orientação do Plano Nacional de Educação, o ensino médio em tempo integral deve atender 7h/dia. Tem como principal objetivo apoiar a ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal por meio de transferência de recursos às secretarias estaduais e distrital de educação – SEE - que participarem do programa conforme os critérios definidos na Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017. O financiamento de verbas para a implantação do programa previa o atendimento,

em caráter experimental, de 500 escolas em um universo de 19.857 de escolas públicas existentes no Brasil (INEP, 2015). O programa, segundo os reformadores, nasce com o intuito de proporcionar novas organizações curriculares para o “novo” ensino médio na perspectiva de contemplar os anseios da juventude contemporânea, sem falar também no Plano Nacional de Educação (PNE), na meta 6, que trata do compromisso do governo em estender e oferecer educação em tempo integral, no mínimo, para 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos, 25% da educação básica.

Segundo os dados do Censo Escolar 2015, o país tinha 6,7 milhões de matrículas de ensino médio na rede estadual. Desses, apenas 382,8 mil estão em tempo integral. A política para o ensino médio em tempo integral, a partir da reforma do ensino médio, inicialmente previa o repasse de recursos pelo prazo de 10 anos para que as redes públicas pudessem fazer a oferta do tempo integral. No entanto, após a aprovação da Lei 13.415/2017, o período diminuiu para o prazo de, no máximo, 4 anos para que a implementação se efetivasse (GONÇALVES, 2017, p. 137).

O anúncio do governo destaca ainda sobre a liberação de R\$ 406 milhões para a iniciativa do EMI, que iriam beneficiar as 27 unidades da federação, sendo que, para 2017, seriam 516 escolas e, para o ano de 2018 seria ampliado para 967 escolas. Segundo registros do MEC, no ano passado, foram matriculados 148.760 mil alunos nas 516 escolas, sendo destinados para elas R\$ 298,8 milhões. Desse total, 128 milhões foram para a aquisição de equipamentos e disponibilização de infraestrutura, sendo os outros R\$ 170 milhões financiamento para o custeio de despesas como água e luz. As escolas que se habilitarem para oferecer o EMI deveriam atender os seguintes requisitos: oferecer uma biblioteca ou sala de leitura com, no mínimo, 50 metros quadrados; oito salas de aula com, no mínimo, 40 metros quadrados; vestiários masculino e feminino com 16 metros quadrados cada; cozinha de, pelo menos, 30 metros quadrados e refeitório. Segundo o documento, os recursos liberados pelo MEC também podem ser investidos na melhoria dessa infraestrutura.

Podemos acompanhar as taxas das matrículas na educação de tempo integral no ensino médio e sua evolução, na tabela 1:

Tabela 1 - Evolução do número de matrículas no ensino médio por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização Brasil (2013 – 2017)

Ano	Ensino Médio					
	Total Geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral	Total	Tempo Integral
2013	8.314.048	377.689	7.248.616	344.048	1.065.432	33.641
2014	8.301.380	447.202	7.230.490	411.538	1.070.890	35.664
2015	8.076.150	477.701	7.026.248	441.145	1.049.902	36.556
2016	8.133.040	518.702	7.118.426	480.093	1.014.614	38.609
2017	7.930.384	624.109	6.960.072	585.868	970.312	38.241
Δ%2013/2017		65,2		70,3		13,7
Δ%2016/2017		20,3		22,0		-1,0

Fonte: Inep (2017).

Segundo os dados do Inep (2017), as matrículas em tempo integral do ensino médio subiram 20,3% em 2017. O percentual de alunos em tempo integral passou de 6,4% em 2016 para 7,9% em 2017. Para o governo a meta é chegar a 13% em 2018, com um investimento de 1,5 bilhão até o fim do ano.

Conforme a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução FNDE nº 7/2016, os recursos do EMTI podem ser utilizados nas seguintes despesas das escolas de Ensino Médio integral participantes (incisos I, II, III, V e VIII do art. 70 da LDB):

I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.

II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino.

III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VIII – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (portal. mec.gov.br, 2016).

No entanto, não se sabe como essa educação em Tempo Integral vem acontecendo no interior de nossas escolas e como esse fomento vai ocorrer, uma vez que o investimento na educação foi cortado com a PEC e o congelamento por 20 anos, a verba que seria para a implantação da educação integral no país chega, no máximo, a 3% das escolas em todo o país. Isso sem falar que a grande maioria das escolas que são contempladas com a verba pertence a estados que já possuem mais estrutura, sendo que só podem 30 escolas por estado. Sendo assim, a Lei da Reforma só aprofundará as desigualdades de oferta de ensino entre os diferentes estados, ferindo o princípio de equidade garantido na Constituição Federal e na LDB 9.394/96. E mais, sabe-se da realidade da maioria de nossas escolas da rede pública, uma vez que a falta de infraestrutura, de instalações físicas adequadas, de bibliotecas, de espaços para a prática esportiva e para atividades culturais, de salários dignos e condições de

trabalho adequadas e a existência de laboratórios sucateados, sem falar na inexistência de contratação de professores e profissionais da educação por concurso público (MOURA; LIMA FILHO, 2017).

O modelo não irá combater os atuais problemas na escola como índice de evasão altíssimo e reaprovação. Será um desperdício de recurso financeiro, que prejudica o social. “(...) o currículo do ‘novo’ Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados” (GONÇALVES, 2017, p. 141). Quase nenhuma escola terá condições de oferecer os cinco itinerários formativos, o que irá alargar as desigualdades já existentes no ensino médio. Assim, a falta de um projeto educacional para a educação básica associada a um projeto societário conduziu, mais uma vez, a educação a interesses mercadológicos. A dualidade estrutural da educação atravessa os séculos. Não podemos ingenuamente esperar que ela seja superada no seio de uma sociedade classista e desigual, que se arrasta historicamente como herança civilizatória registrada desde a colonização brasileira e que se adapta às mudanças políticas dos sistemas produtivos.

Compreender e superar os desafios do ensino médio está longe de ser uma realidade, pois a falta de compromisso do governo com políticas públicas efetivas para essa modalidade da educação básica é marca histórica. A falta de oportunidade de diálogo, discussão e uma atitude autoritária manifestada na MP 746 demonstram o quanto estamos longe da universalização do EM. Na próxima seção analisar-se-ão essa política de educação integral no ensino médio, no estado do Pará, e a realidade perversa que atinge os jovens do estado.

4 PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO NO MUNICÍPIO DE SANTARÉM - PARÁ

Nesta seção, apresentamos o ensino médio a partir da perspectiva da educação integral, sua contextualização no cenário amazônico a partir dos índices do Ideb do ensino médio da rede estadual no Pará, que vem apresentando um declínio nos últimos dez anos, mesmo após a implementação de políticas que visavam a sua melhoria, como o Pacto pela Educação, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a construção do Plano Estadual de Educação Integral através da Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, e o Programa Ensino Médio Integral (EMI) como estratégia da Secretaria de Estado de Educação com o intuito de reorganizar o currículo e fomentar práticas pedagógicas no contexto da reforma do ensino médio no estado do Pará. Proposta esta que buscava atender as expectativas dos estudantes do ensino médio, segundo o discurso do governo. Discorremos, também, sobre a implantação do Programa de Fomento à Educação Integral no Ensino Médio (EMI) por meio da pesquisa documental e observação direta dos seguintes aspectos: ações da equipe de coordenação do Programa da Seduc - PA; trabalho da equipe gestora da escola; diretrizes para a formação dos professores; e propostas para o acompanhamento da implantação do EMI.

4.1 SITUANDO O ESTADO DO PARÁ E O MUNÍCIPIO DE SANTARÉM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O estado do Pará pertence à grande área chamada Amazônia, e, quando se fala em Amazônia, vem-nos logo a imagem das extensas fauna e flora existentes, a imensidão de rios e as mais diversificadas culturas presentes nessa região, a qual representa mais da metade das florestas tropicais do planeta e compreende a maior biodiversidade em uma floresta tropical no mundo. No entanto, ao mesmo tempo em que se revela sua vasta riqueza, sua história tem sido marcada por interesses, desde a chegada dos primeiros europeus até os dias atuais, uma trajetória de perdas e danos. Temos, de um lado, a imagem de paraíso criada pela beleza exuberante da região e, de outro, a violência permanente marcada pela exploração e, ainda, o permanente preconceito que nós, povo amazônico, sofremos.

Neste contexto, é importante destacar também, embora se revele uma rica região, a exploração sem medida dos recursos naturais que a Amazônia vem sofrendo ao longo das décadas. Ao mesmo tempo em que se têm metrópoles e cidades com altos índices de desenvolvimento industrial e econômico, há

também baixos índices de desenvolvimento humano e social (ARAÚJO: 2015).

Loureiro (2002) afirma que a Amazônia sempre gerou riqueza, no entanto tal recurso nunca se fixou nela. Relata, ainda, o inegável crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) da Amazônia nas últimas décadas. No caso do Pará, por exemplo, houve um crescimento econômico expressivo. No ano de 2007, o PIB era R\$ 49,507 bilhões e, em 2015, havia ascendido a R\$ 130,9 bilhões, o que significa um notável aumento nos últimos dez anos (Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas - Fapespa). Os recursos naturais da Amazônia vêm sendo engajados nesse esforço de exploração da região pela União com uma força extraordinária e com grande desperdício, já que é justamente para explorá-los a custo baixo, ou próximo de zero (como no caso da floresta), que os novos capitais vêm se dirigindo nas últimas décadas para a região. Atualmente, registra-se que o PIB do estado do Pará ocupa o quarto melhor desempenho entre as Unidades Federativas (2017).

Ao longo de sua história, a Amazônia tem gerado sempre mais recursos para fora (Metrópole e Federação) do que tem recebido como retorno; tem sido, permanentemente, um lugar de exploração, abuso e extração de riquezas em favor de outras regiões e outros povos. Mesmo nos últimos trinta anos, quando grandes investimentos foram feitos em infraestrutura, estes visaram possibilitar a exploração de riquezas em favor da Federação (LOUREIRO, 2002, p. 108).

Assim, o povo amazônico arca com um custo muito alto por tanta exploração e pelo descaso. São mais de quatro séculos de constante investida contra o homem que habita essa região e que não consegue ver nem sentir os benefícios que resultam da exploração do extrativismo, de minérios, da pecuária etc. Uma exploração que reflete nos aspectos sociais, econômicos, ambientais e culturais de toda a região.

E este último aspecto é tema de grande relevância para nós educadores, que “armamos nossa tenda” nesse chão amazônico e defendemos um projeto de educação que valorize o local, como costumes, crenças, religiosidades, características tão fortes e presentes na cultura amazônica.

O estado do Pará constitui uma das 27 unidades federativas do Brasil, localiza-se na Região Norte do país e faz parte da grande área geoeconômica da Amazônia, que é cortada por muitos rios da região. Possui extensão territorial de 1.247.954, 32 km². Conforme contagem realizada no Censo de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o estado totaliza 7.581.051 habitantes, que estão distribuídos em 144 municípios.

Apresenta baixa densidade demográfica, com aproximadamente 6 hab./km². A população é bem miscigenada, sendo formada por indígenas, negros, europeus, ribeirinhos e asiáticos. Tem como fronteira ao norte o Suriname e o Amapá; a leste o Maranhão e o Tocantins; ao Sul Mato Grosso; a nordeste o Oceano Atlântico; e a noroeste Guiana e Roraima. É o segundo maior estado do país, sendo o mais populoso dessa parte do território nacional (GOMES, 2017). Conforme dados da Fundação Nacional do Índio (Funai), o território do Pará concentra 31 etnias indígenas, espalhadas em 298 povoações, totalizando mais de 27 mil índios. Também possui comunidades negras remanescentes de antigas comunidades quilombolas (www.pa.gov.br).

É um estado marcado por grandes contradições sociais e, apesar de possuir uma riqueza natural baseada no extrativismo e na agricultura, sua população vive situações peculiares de pobreza e miséria e seu desenvolvimento econômico não corresponde, pois “[...] ainda perduram disparidades quanto à disponibilização de equipamentos públicos voltados a garantir a melhoria das condições de vida da população, sobretudo das classes populares [...]” (PARÁ, 2015c, p. 15).

Pensar em educação de qualidade vislumbra transpor o cenário social paraense descrito a partir da exposição da criança a condições materiais de risco, ausência de esgotamento sanitário em grande parte dos municípios e áreas periféricas urbanas, abastecimento de água tratada; ausência de espaços para promoção do esporte, arte, cultura e lazer, aspectos esses que apenas reproduzem desigualdade social (PARÁ, 2015a, p. 11).

A educação básica no Pará “[...] é marcada pelo abandono e reprovação e tem sua expansão ameaçada pela evasão [...]” (PARÁ, 2015, p. 03). O ensino paraense tem um destaque negativo, uma vez que o estado tem a mais alta taxa de evasão em todas as áreas de educação, com uma taxa de 16% no ensino médio, diante de 12% da média nacional. São dados fornecidos pelo censo escolar, baseados nos indicadores de fluxo escolar divulgados pelo Inep e Ministério da Educação (2017). Dados do Unicef (2017) também colaboram com índices nada agradáveis, destacando que o estado tem 8% de crianças e adolescentes na faixa etária de 4 a 17 anos fora da escola, que representam em torno de 176 mil pessoas em idade escolar não matriculadas.

Em 2013, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) apresentou dados que auxiliam na compreensão da educação paraense. Na tabela 2 é possível identificar a desigualdade que atinge a juventude do estado:

Tabela 2 - Taxa líquida de matrícula da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola no ensino médio

POPULAÇÃO NA FAIXA ETÁRIA DE 15 A 17 ANOS	BRASIL	NORTE	PARÁ
495.900	55,3%	45,1%	40,2%

Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios -PNAD -2017.

Esse levantamento realizado pela ONG (organização não governamental) Todos Pela Educação com base nos resultados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2017) mostra um cenário preocupante entre os jovens brasileiros que estão fora da escola, configura-se em uma taxa de 62%, representando um total no Brasil hoje de 1.543.713 adolescentes e jovens (entre 15 e 17 anos de idade) fora da escola.

Segundo a pesquisa, 55,3% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos não conseguiram chegar a esta etapa da educação básica. No Pará, soma-se a taxa de 40,2% de jovens na faixa etária de 18 anos ou mais que também não conseguiram concluir o ensino médio, o que gera grande exclusão.

Existem dois indicadores que colaboram para a compreensão deste cenário: a Taxa de Frequência Bruta às escolas dos adolescentes e jovens entre 15 e 17 anos, que representa um percentual de 85,6%, e a Taxa de Escolarização Líquida dessa mesma população, que é equivalente a 40,2%, o que significa que mais da metade desse público ainda não está matriculado no ensino médio¹⁷.

Nas escolas paraenses de ensino médio a ausência chega a taxa de 25% nas séries iniciais, e nos anos finais chega a 13%. Especialistas do Inep consideram também a distância e o isolamento de comunidades ribeirinhas como um indicador que prejudica o acesso e a permanência desses jovens na escola, chegando a uma taxa de 16% de abandono no ensino médio, taxa que está acima da média nacional. O descaso e abandono da rede de escolas públicas no Pará são marcas presentes, a baixa qualificação e remuneração dos profissionais da educação, a falta de alimentação escolar, alto índice de violência e a falta de infraestrutura da maioria das escolas são os desafios que o poder público responsável deve repensar para assegurar o direito à educação de crianças, adolescentes e jovens de nossa região, uma vez que:

A superação das discrepâncias sociais e econômicas efetivadas no Estado do Pará, mediadas pela educação, pode ser alcançada por meio da revisão do

¹⁷ **Taxa de Escolarização Líquida** identifica a parcela da população na faixa etária de 7 a 14 anos matriculada no Ensino Fundamental e a **Taxa de Escolarização Bruta** identifica se a oferta de matrícula no Ensino Fundamental é suficiente para atender a demanda na faixa etária de 7 a 14 anos.

modelo de desenvolvimento que proporcione a elevação da qualidade de vida da população (PARÁ, 2015a, p. 11-12).

No contexto educacional, temos, desde 2012, a partir da concepção do Pacto pela Educação do Pará (assinado em 26 de março de 2013), o projeto de educação integral da Seduc vem se desenhando por meio de experiências vivenciadas desde 2009, a partir da adesão ao Programa Mais Educação (PME), em cumprimento à política nacional prevista na LDB 9.394/96 e no Plano Nacional de Educação, concebido como uma estratégia do Governo do estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, como ação indutora para a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral, fomentando a diversidade das atividades práticas pedagógicas (PARÁ, 2015b).

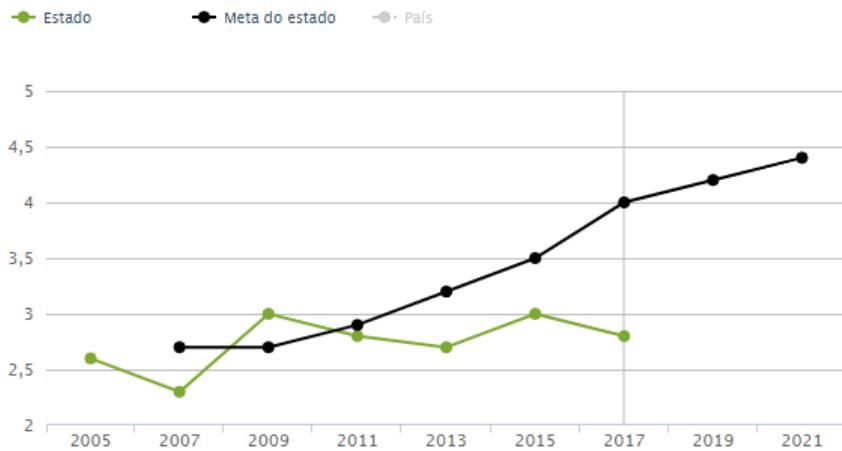
O Plano Estadual de Educação é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual com a participação de representantes da sociedade civil. Foi construído para colaborar no enfrentamento dos problemas educacionais do território paraense, por meio de processo efetivamente democrático, no qual se discutiram de modo amplo as propostas oriundas das conferências municipais e regionais e se reafirmou o compromisso coletivo em torno de um projeto educacional nacional e estadual que promova o homem e o seu meio social e natural em correspondência com um projeto de desenvolvimento autônomo (PARÁ, 2015a). Dessa forma, o Plano Estadual de Educação (PEE) do Pará pretende no período de 2015-2025 ser:

[...] um referencial voltado à projeção de políticas educacionais promovidas pelo estado, com a finalidade de responder as demandas sociais, concebendo-se a educação para além do direito subjetivo, mas um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social paraense (PARÁ, 2015, p. 17).

Assim, os sistemas educativos devem se constituir em espaços que garantam o direito à universalidade da educação básica, em especial o ensino médio, e que possibilitem a construção de conhecimentos que se articulem com a história e as experiências institucionalmente consolidadas na esfera pública, em consonância com as possibilidades econômicas, ambientais, técnicas e culturais que objetivem a construção de uma vida digna para os cidadãos, aqui em especial para o povo que ocupa a grande região paraense.

Os dados do Ideb (Índice da Educação Básica) de 2017, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, demonstram os índices do ensino médio na rede estadual do Pará, como podemos observar no gráfico 3:

Gráfico 3 - Evolução do Ideb no estado do Pará: 2005 - 2018



Fonte: Dados do Ideb/Inep (2017).

No quadro 5, podemos fazer um comparativo entre as projeções do Inep para o Ideb em nível de Brasil e do estado e a projeção da Meta 7 do PEE para a educação paraense, que é elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb:

Quadro 5 - Projeção Ideb – Brasil – rede estadual - Pará (2015 a 2025)

IDEB	Projeção INEP – Brasil				Projeção INEP - Pará				Projeção Pará	
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Anos Iniciais do E.F.	5,2	5,5	5,7	6,0	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos Finais do E.F.	4,7	5,0	5,2	5,5	4,6	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3

Fonte: Pará (2015a).

O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e também no fluxo escolar (taxa de reprovação). O ensino médio não atingiu em nenhum estado a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017. Após três edições, o Ideb do ensino médio avançou apenas 0,1 ponto em 2017, um crescimento muito pequeno, distante da meta projetada para o país. De 3,5 em 2015,

avançou para 3,8 em 2017, o que representou um avanço inexpressivo, uma vez que a meta estabelecida para 2017 era de 4,7 o que distancia e muito das metas propostas pelo PNE (2014-2024).

No estado do Pará, os índices do ensino médio da rede estadual passaram de 2,6 em 2005 para 3,0 em 2015, tendo uma relativa queda mesmo após a implementação de políticas que visavam a sua melhoria. Em 2017 o índice piorou, chegando a 2,8. E, apesar dos índices serem puramente quantitativos, eles revelam a situação atual do ensino médio público no estado, o que compromete o desenvolvimento econômico e social do estado. A problemática que a educação do estado enfrenta traz discussões acerca do nível entre os educadores, pesquisadores e o próprio Governo, que é responsável pela oferta à população, especialmente a menos privilegiada da sociedade. Reiteramos a necessidade da busca de alternativas que venham a contribuir para a formação dos jovens não só no aspecto cognitivo, mas também físico e social.

O quadro 6 nos apresenta o número de matrículas no estado do Pará, sendo que os indicadores apontam uma queda de -1,5% de alunos matriculados no ensino médio regular nos anos de 2010, 2012 e 2014, como podemos observar:

Quadro 6 - Alunos matriculados no ensino médio na rede estadual (2013 – 2018)

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Quantidade de Matrículas	333.442	329.882	328.201	346.566	333.268	355.116

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos (PARÁ, 2018a).

No quadro constam os dados do quantitativo de matriculados nas modalidades de ensino médio oferecidos na rede pública do estado: EJA, Mundiar (aceleração), ensino regular, ensino integral, SOME (Sistema Modular de Ensino), CEEJA (ensino médio semipresencial, modalidade EJA) e educação especial.

Segundo o Censo Demográfico (2010), a população de 15 a 17 anos residente no estado do Pará era de 486.649 pessoas, mas apenas 396.698 estavam estudando, ou seja, havia 89.951 jovens fora da escola, especialmente do ensino médio. Em 2015 a população do Pará na faixa etária de 15 a 17 anos na escola era de 418.911 e tinha 242.826 alunos matriculados, o que representa um percentual de 49,7%, e em 2017 tínhamos um quantitativo de 359.127 de jovens matriculados no ensino médio, distribuídos em 830 escolas do estado (IBGE/Pnad, 2015). No quadro abaixo, podemos observar o processo de crescimento nas taxas de matrículas no estado do Pará nos últimos dez anos.

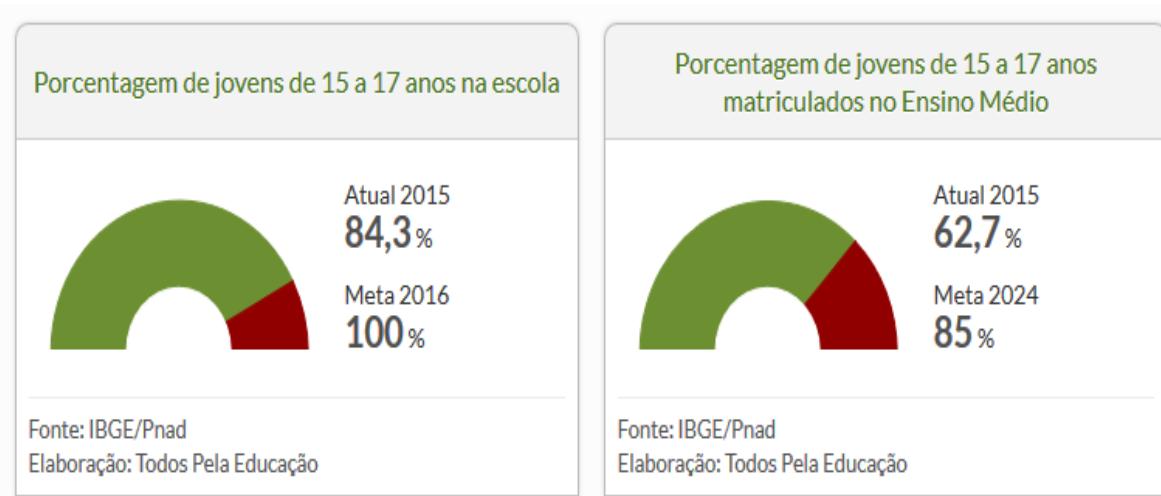
Quadro 7 - Matrículas na rede estadual – Pará (2005 a 2017)

População de 15 a 17 anos por acesso à escola – estado do Pará											
ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2017
Quantitativo	314.204	307.663	329.611	361.025	351.137	396.339	376.665	381.124	386.382	418.911	359.127

Fonte: Observatório PNE (2018).

Na figura 2, podemos observar a Meta 3 prevista no PNE (2014-2024) e o percentual alcançado até agora:

Figura 2 - Porcentagem de jovens de 15 a 17 anos - Pará



De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Meta 3 é de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85 % (oitenta e cinco por cento). No entanto, essa meta ainda está distante de ser alcançada, uma vez que a taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos, em 2017, foi 87,2% e não sofreu nenhuma variação frente à taxa de 2016. Desta forma, não se alcançou, em nenhum lugar do país, a universalização definida na Meta 3 do PNE até o término de 2016. Em relação às regiões, o resultado das taxas de escolarização permaneceu estável entre os dois anos, sendo, em 2017, de 85,8% no Sul, 86,1% no Nordeste, 86,6% no Norte, 87% no Centro-Oeste e 88,7% no Sudeste, maior percentagem entre as grandes regiões. Para o grupo etário de 15 a 17 anos, o ideal seria estar frequentando o ensino médio, porém apenas 68,4% estavam na idade/série adequada, percentagem que não apresentou

diferença em relação a 2016, que era de 68% (IBGE/2018; PNAD Contínua/Educação, 2017, p. 7).

Tal cenário nos mostra que os jovens que dependem do ensino público acabam sendo excluídos do processo educacional, comprometendo seus direitos de cidadãos e, aqui em especial, um ensino gratuito e de qualidade, destacando-se também a grande deficiência do governo do estado em implementar políticas educacionais eficientes, que atendam a classe menos privilegiada (NORONHA; ARAÚJO; COSTA, 2017).

Dados do PNAD (2017) apresentam ainda uma taxa de escolarização no país muito mais alarmante, uma vez que o resultado do ensino médio é reflexo do ensino fundamental, e, apesar do amplo acesso à escola e a adequação entre a idade e a etapa de ensino frequentada, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais. Nessa faixa etária, 1,3 milhões de pessoas estavam atrasadas e 113 mil estavam fora da escola. Esse atraso e evasão presentes no ensino fundamental se acentuam no ensino médio, que idealmente deveria ser cursado por pessoas de 15 a 17 anos.

No quadro 8, podemos observar as taxas do processo de crescimento na busca pelo ajuste da distorção idade-série desse público de 15 a 17 anos no estado:

Quadro 8 - Distorção idade-série - Pará

Taxa de distorção idade-série - ensino médio – estado do Pará											
Ano	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Percentual	69	50,5	57,4	59,2	56,3	54,9	52,8	51,7	49,9	48,3	47,5

Fonte: Observatório PNE (2018).

Quem não consegue concluir o ensino médio na idade prevista por lei (15 a 17 anos) acaba sendo direcionado para outra política educacional, que é a EJA (Educação de Jovens e Adultos), que se apresenta como uma alternativa para colaborar na melhoria dos índices da educação brasileira. O censo escolar/Inep (2017) apresenta um índice relevante nessa modalidade de ensino, com uma taxa de 3,6 milhões de alunos frequentando a educação de jovens e adultos no ensino fundamental e médio, destacando que no ensino médio essa oferta teve um aumento de 3,5% em 2017. No estado do Pará, somente no ano de 2016 foram 54.837 jovens e adultos matriculados no ensino fundamental e médio, em 243 escolas que oferecem a Educação para Jovens e Adultos, constituindo-se uma política pública educacional que visa diminuir o índice de analfabetismo e correção de fluxo, marcas tão presentes na educação do estado, bem como diminuir o percentual da evasão escolar no estado, que hoje ultrapassa 30%.

Entre as ações para melhorar esses índices, destacam-se o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) – visto na seção anterior – e, atualmente, o Programa de Fomento à Educação Integral do Ensino Médio como indicativo de educação integral. Para Ramos (2017), o termo *integrado* ou *integração* é utilizado para caracterizar a educação geral ou propedêutica articulada à educação profissional do ensino médio. No Pará, “[...] a gênese da proposição da oferta da Educação Integral está contida no Plano Estadual de Educação, Lei n. 7.441 de 02 de julho de 2010” (PARÁ, 2014, p. 13). A definição de educação integrada está presente no inciso I do caput do Art. 36-C da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi incluído pela Lei nº 11. 741, de 2008.

No estado do Pará, o ProEMI só foi implementado em 2012, ano de adesão ao programa, perfazendo um total de 87 escolas atendidas, sendo que, na região metropolitana de Belém, foram 63 escolas, 11 no município de Santarém e 13 escolas em Marabá, como podemos observar no quadro 9:

Quadro 9 - Municípios e número de escolas que aderiram ao ProEMI em 2012

MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
MARABÁ	13
SANTARÉM	11
REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM	63
TOTAL	87

Fonte: Gomes e Colares (2018, p. 78).

A proposta de criação do ProEMI justifica-se como uma política pública educacional que tem como principal objetivo atender a universalização, a obrigatoriedade, a identidade e o currículo. Como vimos, Ensino Médio Inovador não é somente uma estratégia, como também um instrumento para induzir o redesenho dos currículos do ensino médio e uma proposta de educação integral (BRASIL, 2016a).

Outra política que se destaca no contexto educacional paraense é a cooperação entre o governo do estado, Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo do Estado, Seduc e o Instituto Unibanco, realizada no ano de 2012 e que recebeu o nome de Programa Ensino Médio Inovador - Jovem do Futuro – ProEMI/JF, cujo objetivo principal era reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série, bem como fortalecer o currículo escolar especificamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ação voltada para o aumento do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (GOMES; COLARES, 2018).

Dessa forma, enquanto o Programa Ensino Médio Inovador (EMI) define-se como estratégia do MEC em parceria com as Secretarias para induzir a reestruturação e inovação dos currículos do Ensino Médio, o Jovem de Futuro (JF) é um projeto de gestão escolar para resultados, que tem por objetivo melhorar o desempenho escolar dos alunos que cursam o Ensino Médio, além de reduzir os índices de abandono, garantindo a permanência do jovem na escola e a conclusão dessa etapa de estudo. A parceria procurou conciliar os dois objetivos distintos dos programas na intenção clara de intervir nos índices mostrados pelo IDEB quanto aos resultados no ensino médio paraense, em uma explícita política pública educacional regulatória. (GOMES, 2017, p, 86).

Outra ação do estado foi a construção do Plano Estadual de Educação Integral, através da Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, concluído em 2015, cujo objetivo era a melhoria na qualidade da educação integral da rede pública de ensino paraense. O Plano compõe o conjunto de programas e ações previstos no Pacto Pela Educação do Pará¹⁸, executado pela Secretaria de Estado de Educação, cuja finalidade era melhorar o desempenho escolar dos estudantes da rede pública estadual, mediante a elevação em 30% do Ideb até 2017, o que ainda não aconteceu, de acordo com os dados fornecidos pelo Inep.

Na proposta do Plano Estadual de Educação, destacou-se a necessidade de mudanças na organização e funcionamento da gestão para o atendimento das escolas e se enfatizou a importância de rediscutir o projeto de educação integral para a rede estadual de ensino do estado, levando em consideração os mais diferenciados espaços geográficos e as necessidades locais, tendo em vista que a região faz parte da região amazônica e possui uma área consideravelmente grande e diversificada. Para atender essa demanda, propuseram-se 03 (três) desenhos de educação integral para a educação básica:

Desenho I: Escola de Tempo Integral e de Educação Integral - Oferece a ampliação do tempo escolar para 9h30min, intercalando no currículo as atividades escolares com as oficinas socioculturais. Ocorre por meio de adesão da comunidade escolar ao projeto, com lotação de professores com carga horária de 200 horas, especialista de educação lotado em 200 horas para acompanhamento do processo educacional [...].

Desenho II: Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de oficinas socioculturais - Educação Integral pela combinação do tempo da escola com o tempo de atividades complementares articuladas ao currículo, previsto no projeto político pedagógico, visando o

¹⁸ Assinado em 26 de março de 2013, assegurou o diálogo entre o governo do estado do Pará e a sociedade civil na busca por melhorias da qualidade da educação paraense. O Pacto previa um investimento de quase R\$ 1 bilhão na rede estadual de ensino até o final de 2017. O recurso seria disponibilizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD, e 65% do recurso deveria ser aplicado em infraestrutura e o restante, 35%, em outras áreas, como na capacitação dos professores (PARÁ, 2015, p. 14).

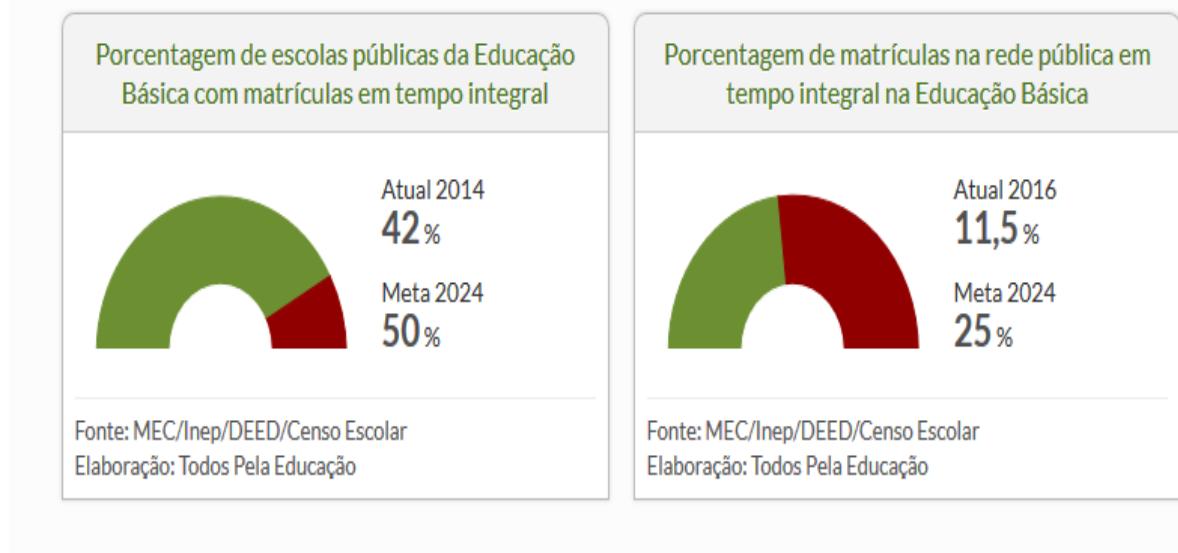
desenvolvimento global do aluno. Somando os tempos de aprendizagens em jornada ampliada de 7 h [...].

Desenho III: Educação Integral em parceria institucional

Esse desenho integra um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clube de mães, associação de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, ONGs, universidades e PRONATEC⁴⁴) cujos espaços e/ou atividades educativas realizadas incorporam-se ao currículo, visando responder as perspectivas da formação global do sujeito (PARÁ, 2015, p. 20).

O Plano Estadual de Educação - PEE/2015-2025 do Pará estabeleceu, em uma de suas metas, em consonância com as diretrizes estabelecidas no PNE, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (PARÁ, 2015, p. 54).

Figura 3 - Porcentagem de escolas e matrículas na educação em tempo integral - Pará



Para alcançar a Meta 6, o governo do estado do Pará, por meio de sua Secretaria de Educação (Seduc) deverá adotar as seguintes estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento

em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes;

6.3) participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à internet, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) oferecer cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência deste PEE;

6.6) promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.7) atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) garantir, na proposta pedagógica da escola, medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (PARÁ, 2015, p. 67-68).

A experiência efetivada no estado do Pará, através da implantação da educação integral na rede pública estadual de ensino, deve expressar a preocupação e a necessidade de avançar na construção de propostas viáveis à realidade sociocultural, destacando que a educação integral prevê que o desenvolvimento humano é global e a escola deve cumprir seu papel social, que é de se preocupar não só com a dimensão cognitiva, mas também com a formação ética e cidadã. No entanto, só será possível se forem pensados modelos de organização de educação integral que atendam as diferentes especificidades da dinâmica social vivida no solo paraense, em virtude de a região ser demograficamente extensa, o que dificulta o processo.

[...] é preciso que, para além do currículo, as políticas educacionais proporcionem também a efetivação de uma formação humana integral, por meio de condições adequadas de infraestrutura e de formação profissional

daqueles que fazem a educação dentro da escola. É explícito que atualmente, pouco se tem efetivado no âmbito escolar no que diz respeito a investimentos para melhorias na infraestrutura e na formação continuada dos docentes. (MORAES; COSTA; ARAÚJO, 2015, p. 6).

A oferta de educação integral no estado do Pará teve início em 2009 com a adesão ao Programa Mais Educação, do governo federal, e se fortaleceu em 2012 com a implantação do projeto da escola em tempo integral. A adesão à proposta fez com que a Secretaria de Educação expandisse tal oferta, a partir da assessoria da Fundação Itaú Social na formulação do Plano Estadual de Educação Integral com o objetivo de implantar em toda a rede do estado do Pará. O processo foi iniciado pela coordenação do CENPEC em maio de 2013, corroborando a orientação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 04/2010:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contra-turno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados (BRASIL, 2010).

Assim, para o cumprimento da meta 6, as estratégias propostas devem respeitar sempre as orientações das diretrizes curriculares nacionais, levando em consideração os espaços distintos em que a unidade escolar está situada, os equipamentos sociais e culturais, bem como as parcerias com as entidades locais, sem esquecer que tudo deve estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade de ensino, sem perder de vista a orientação e o amparo dado tanto pelo Plano Nacional de Educação quanto pelo Plano Estadual de Educação, que concebem a escola como de tempo integral aquela que considera a jornada escolar de, no mínimo, 07 (sete) horas diárias (PARÁ, 2015).

Para que a concepção de educação integral se efetive na rede estadual de ensino do estado do Pará, é necessário que as políticas públicas planejadas e implementadas

assumam verdadeiramente o compromisso de se firmar em todos os espaços educativos, partindo do Projeto Político Pedagógico, reorientando o currículo para que este atenda não só a realidade global, mas, primeiramente, o local, considerando as peculiaridades de cada espaço da região amazônica, o conhecimento sociocultural já existente, proporcionando, assim, o desenvolvimento de preceitos como o respeito às diversidades presentes, a solidariedade, a valorização do que é local e a liberdade para contribuir e participar na construção para melhorias do espaço em que se vive, e convertendo-se em benfeitorias para a população como um todo (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015).

4.2 O PROGRAMA DE FOMENTO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARÁ

Inicialmente retomaremos os conceitos de *educação integral* e de *escola em tempo integral* (já vistos na segunda seção deste trabalho) para melhor compreensão da proposta.

Segundo Cavaliere (2010), educação integral é uma ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões de formação dos indivíduos e, quando associada à educação não intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações. E quando referida à educação escolar apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida no sentido amplo. Para Moll (2010), a educação de tempo integral refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada como jornada escolar completa. Abrange o debate da educação integral, considerando as necessidades formativas em todas as áreas: cognitiva, estética, ética, lúdica, físico-motora, espiritual, entre outras.

No estado do Pará, em consonância com a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017A) e a Portaria Federal Nº 1.145, no Capítulo II, Art. 2 (BRASIL, 2016c), que criou o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral, destaca-se o documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, juntamente com a Secretaria Adjunta de Ensino e a Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante, intitulado “EMI - Ensino Médio Integral 2017 – Orientações Preliminares”, como forma de adesão ao Programa no âmbito escolar no estado do Pará.

De acordo com o Plano de Educação Integral para Educação Básica da Rede Estadual do Pará em termos de desenho da escola, quanto ao tempo, temos a seguinte definição:

Oferece a ampliação do tempo escolar para 9h, intercalando no currículo as atividades escolares com oficinas curriculares de acordo com o projeto Político Pedagógico de cada escola. [...] A permanência do aluno na unidade escolar contempla 8h30min (oito horas e trinta minutos) diárias. Esse modelo pode atender a todos os alunos da unidade de ensino, ou em regime parcial de turmas no mesmo turno, sendo que esta condição deve ser regularizada progressivamente até que a escola consiga atender todas as turmas em tempo integral. Durante a implantação do projeto de escola de tempo integral e de educação integral, a comunidade escolar constrói o planejamento anual de ensino a partir dos princípios propostos neste plano, articulando todas as atividades pedagógicas ao currículo, visando fortalecer o processo de desenvolvimento global dos alunos. Neste sentido o tempo pedagógico, também deve ser ressignificado e organizado, de modo a qualificar as oportunidades de aprendizagem (PARÁ, 2018b).

O Documento de Orientações Preliminares traz em seu texto oficial um breve histórico da educação integral como concepção pautada no aprendizado coletivo mediado por situações concretas, na valorização do contexto interacional dos sujeitos e nas experiências de práticas educativas com diferentes formatos de organização curricular.

O conjunto de experiências educativas com diferentes formatos de organização curricular possibilitou a construção provisória do conceito de educação integral, com foco na formação global do sujeito abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, ética, política, cultural e estética. Em resumo, a educação integral visa promover o desenvolvimento integral do sujeito em suas potencialidades, competências e habilidades (PARÁ, 2018b).

Como marcos legais da proposta de efetivação da educação integral, apresenta cinco documentos normativos:

- a) **Constituição Federal de 1988** – que apresenta o ensino ministrado com base nos princípios da igualdade (condições de acesso e permanência na escola); da liberdade (de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento); do pluralismo (de ideias e concepções pedagógicas tanto de instituições públicas quanto privadas); da gratuidade (do ensino público de qualidade); valorização dos profissionais do ensino; da gestão democrática (na forma da lei) e da garantia do padrão de qualidade;
- b) **LDB 9.394/96** – com todas as suas alterações conferindo a nova regulamentação e ordenação da educação brasileira;

- c) **Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA** – com a Lei 8.069/1990, que passa a normatizar a educação para as crianças e os adolescentes;
- d) **Plano Nacional de Educação e Plano Estadual de Educação** – ambos de 2014 e que apresenta na meta 6 a proposta de educação integral para o estado;
- e) **Portaria MEC nº 1.145/2016/Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral** – institui o Programa para o estado do Pará a partir da Medida Provisória nº 746.

Além disso, o documento das Orientações Preliminares (2017) traz os princípios norteadores da educação integral, que são eles:

- a) **O direito de aprender** – que está assegurado na Constituição Federal como um direito de todos os sujeitos, objetivando o aprendizado de princípios, valores e conhecimentos que são indispensáveis à convivência em sociedade. E para alcançar tal objetivo, o sistema de ensino público brasileiro deve criar estratégias de oferta da educação integral cuja finalidade seja assegurar, de forma efetiva, o direito fundamental à educação, mediante propostas que promovam o desenvolvimento global do ser humano e assegurem o aprendizado com sucesso no percurso de escolarização de todos os estudantes. Aqui destacam-se a valorização e o respeito às diferenças culturais, na busca do fortalecimento e do exercício do princípio democrático inclusivo e a afirmação da diversidade como componente da sociedade;
- b) **Humanização dos espaços educativos** – é um aspecto que deve ser bastante considerado no processo de escolarização e educação dos sujeitos, uma vez que o cenário contemporâneo aponta significativas transformações sociais protagonizadas pelo desenvolvimento científico e tecnológico, o que muitas das vezes deteriora as relações sociais. Essa perspectiva inclui os espaços que se constroem a partir das relações entre os envolvidos, o que deve gerar o desenvolvimento integral do ser humano, a partir da interação entre os sujeitos, e, assim, a construção da convivência social. Deve se ressaltar que o espaço escolar influencia de forma direta e indireta no aprendizado, nas atitudes e no comportamento daqueles que estão envolvidos. A humanização dos espaços escolares propicia a construção de um ambiente lúdico, prazeroso, criativo, humano, fraternal e participativo;
- c) **Interdisciplinaridade** – a perspectiva pedagógica interdisciplinar defende a interrupção da lógica de ensino fragmentado, desvinculado da vida, da história,

do cotidiano. A concepção de educação integral propõe a transposição do modelo educacional tradicional que não considera o homem em sua totalidade. Assim, nasce a proposta de um desenho curricular interdisciplinar que vise a superação da fragmentação do currículo, do trabalho pedagógico e dos livros didáticos, na tentativa de assegurar uma aprendizagem significativa. No entanto, para que isso aconteça, faz-se necessária a ruptura da organização do trabalho pedagógico disciplinar a partir de mudanças na postura dos educadores, por meio da abertura do diálogo com os participantes do processo educativo. A ação pedagógica que visa à educação integral defende o valor do conhecimento interdisciplinar, que é pautada em metodologias e estratégias que visem a valorização das experiências trazidas por todos os educandos;

d) **Intersetorialidade** – é um instrumento estratégico de ruptura de fragmentação da política social, visando alcançar um objetivo comum, através da articulação dos diferentes setores para assegurar o atendimento educacional com qualidade, amparado no artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 4 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que destacam a corresponsabilidade da família, comunidade, sociedade em geral e do poder público em garantir, por meio de promoção e defesa, os direitos de crianças e adolescentes. Assim, faz-se necessário romper com a lógica da política setorial, articulando diferentes secretarias, programas (cultura, esporte, assistência social, meio ambiente, entre outros) e organizações da sociedade civil. Neste sentido, a abrangência da educação integral possibilita ampliar os espaços educativos para além da escola, com a finalidade de perceber as necessidades da comunidade, captar recursos, conhecer o entorno da escola e o bairro, contextualizando a realidade em cada território.

Esses quatro princípios têm por objetivo apontar caminhos para a construção de diretrizes e metas a fim de que a implantação do programa seja garantida. Segundo o Documento de Diretrizes de implantação, o ponto de partida da organização do trabalho pedagógico na perspectiva da educação integral é a reorientação do Projeto Político Pedagógico. Outra estratégia é a ampliação de convênios entre a Secretaria de Estado de Educação, as secretarias municipais de educação e as secretarias de ação social no sentido de potencializar as oportunidades, aqui em especial, aos jovens que na grande maioria vivem à margem da educação paraense.

As orientações ocorrem através da Secretaria de Estado de Educação, que é o órgão do governo do estado do Pará responsável pelo acompanhamento das diretrizes educacionais nas Unidades Regionais de Educação (UREs). A Seduc está sediada na capital do estado, Belém, e responde por 830 escolas (INEP, 2017) e anexos, todos distribuídos pelos 144 municípios. A Seduc se faz presente no estado do Pará por meio das Unidades Setoriais de Educação - USEs e das Unidades Regionais de Educação – UREs. As USEs totalizam um número de 20, estão localizadas na região metropolitana de Belém e funcionam como unidades que agregam uma rede de escolas próximas geograficamente, com um diretor na unidade e uma equipe técnica que acompanha e dá suporte e apoio às escolas. E as UREs são unidades regionais, totalizam um número de 22 e estão localizadas nos municípios considerados polos, conforme a tabela 3:

Tabela 3 - Unidades Regionais de Educação da Seduc/Pará

Unidade Regional de Educação (URE)	Total de Municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de matrículas 2018
1 ^a URE - Bragança	5	42	2	24.590
2 ^a URE – Cametá	5	14	1	12.901
3 ^a URE – Abaetetuba	6	52	7	40.255
4 ^a URE – Marabá	12	51	6	24.181
5 ^a URE - Santarém	4	51	11	27.647
6 ^a URE – Monte Alegre	4	22	8	11.819
7 ^a URE – Óbidos	6	15	0	11.506
8 ^a URE - Castanhal	10	52	2	33.964
9 ^a URE - Maracanã	3	19	0	7.707
10 ^a URE - Altamira	8	19	2	10.695
11 ^a URE – Santa Izabel do Pará	8	34	1	22.057
12 ^a URE - Itaituba	6	18	6	7.923
13 ^a URE - Breves	8	18	2	13.900
14 ^a URE - Capanema	11	44	2	25.601
15 ^a URE – Conceição do Araguaia	7	19	4	10.664
16 ^a URE - Tucuruí	5	15	5	10.170
17 ^a URE – Capitão Poço	3	26	6	6.688

Unidade Regional de Educação (URE)	Total de Municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de matrículas 2018
18 ^a URE – Mãe do Rio	7	28	7	17.356
19 ^a URE – Belém	5	356	9	225.873
20 ^a URE – Região das Ilhas	8	23	0	12.467
21 ^a URE - Parauapebas	4	22	3	16.027
22 ^a URE - Xinguara	8	22	9	7.772
TOTAL	143	962	93	581.158

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados fornecidos por Pará (2018a).

Cada unidade (URE) é responsável pelo acompanhamento educacional das escolas, todas geridas pela Seduc. Assim, estão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação 962 escolas e 93 anexos, distribuídos nos 144 municípios que compõem o estado. Em 2018, a secretaria atendeu um quantitativo de 581.158 matrículas na educação básica em todo o estado.

O Programa de Ensino Médio em Tempo Integral é parte integrante do Plano Nacional de Educação, por meio da Meta nº 6 (BRASIL, 2014). Em 2016, o governo federal retomou as discussões em torno da reforma do ensino médio através da MP 746/2016, substituída pela lei 13415/2017 e portarias 727/2017 e 1023/2018, que disciplinam e apontam as diretrizes da política nacional de implantação e expansão do tempo integral nos estados. Os entes federados que fizeram a adesão ao programa também recebem apoio financeiro para expansão da política

O Programa prevê a ampliação da jornada escolar de 800h para 1.400 horas anuais e transferência de recursos para as secretarias estaduais de educação. Segundo o ministro da educação Mendonça Filho, “o objetivo dessa política pública é estabelecer uma iniciativa indutora de educação integral ao jovem, com apoio aos estados para que convertam unidades regulares em escolas em tempo integral” (BRASIL, 2017b).

A educação integral no contexto da educação paraense ainda é muito recente. Teve início com o Programa Mais Educação, em 2009, quando o governo do estado aderiu ao programa através da Seduc. A experiência vivenciada com o programa possibilitou o avanço nas discussões e na elaboração, que deram base para a criação do Projeto de Educação Integral da Seduc, que vem se desenhandando desde 2012 “[...] por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, visando subsidiar o processo de implantação e implementação da oferta de educação integral na rede estadual de ensino paraense” (PARÁ, 2015c, p. 61).

Em 2011, a Seduc iniciou estudos com o objetivo de construir um projeto piloto de ampliação da jornada escolar dos alunos estipulando os seguintes critérios: escolas com taxa do Ideb baixa, escolas que fizessem parte de áreas de vulnerabilidade social, escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares e escolas em que a equipe gestora e a comunidade escolar demonstrassem interesse no projeto.

A proposta inicial previa três modelos de escolas em tempo integral para a rede estadual:

Escola de educação integral e em tempo integral – desenvolvimento das atividades curriculares integradas dentro de seus próprios espaços pedagógicos, por meio de planejamento educacional anual articulado aos diversos projetos desenvolvidos na escola, lotação de professores com 200 horas, acompanhamento pedagógico por meio de especialistas em educação lotados com 200 horas e a permanência do aluno na unidade escolar num intervalo de 8 a 9 horas diárias.

Escola de tempo integral – desenvolve suas atividades curriculares no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com a integração dos projetos e programas educacionais ao currículo, com retorno do aluno aos espaços da unidade escolar para complementação das atividades educacionais globais previstas no currículo, com o mínimo de 7 horas diárias de atividades pedagógicas.

Escola de tempo integral com parceria institucional – a escola de tempo integral desenvolve suas atividades curriculares no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com retorno posterior do estudante aos espaços escolares ou institucionais (igrejas, instituições governamentais, e/ou não governamentais), para complementação das atividades educacionais globais previstas no currículo, com no mínimo de 7 horas diárias de atividades pedagógicas (PARÁ, 2015, p. 18-19).

A Seduc iniciou a implantação da proposta a partir de 2012, ofertando a educação integral na rede pública estadual de fato, com a instituição da Resolução nº. 002/2012 – GS/Seduc, que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e da Resolução nº. 003/2012 – GS/Seduc sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. Inicialmente o projeto piloto contemplou 10 escolas, sendo 06 escolas de ensino fundamental, 03 escolas de ensino médio regular e 01 de educação profissional, localizadas inicialmente na região metropolitana de Belém e distribuídas nos bairros do Guamá, Benguí, Conjunto da Providência (CDP), Jurunas, Águas Lindas, Marituba e Reduto, os quais concentravam elevadas taxas de vulnerabilidade social, mortalidade infanto-juvenil e baixo Ideb, com um atendimento de 2 mil alunos em turno integral. A experiência contribuiu para aumentar as discussões a respeito da educação integral em âmbito estadual, levando em consideração a reformulação dos espaços e tempos pedagógicos oferecidos nos espaços escolares, a reestruturação dos componentes que atendessem as necessidades elementares das escolas com

a jornada ampliada como, por exemplo, a garantia de alimentação escolar, recursos humanos, equipamentos e espaços pedagógicos (PARÁ, 2015d).

Dentre as razões para a escolha das escolas estão a possibilidade de atendimento de alunos em situação de vulnerabilidade social e alto índice de reprovação e evasão, quadro preocupante de distorção série/idade e do ponto de vista do ambiente acadêmico uma comunidade escolar interessada, comprometida com mudanças e disponível às práticas inovadoras. Em vista disso, neste projeto piloto de implantação da Escola de Tempo Integral abrangerá os anos finais do ensino fundamental e o primeiro do ensino médio, justificado ser esse momento da meninice e adolescência em que esses sujeitos estão mais vulneráveis ao envolvimento em situações que podem levar a exposição de quadros de vulnerabilidade social (COEM/SEDUC, 2013).

Com a finalidade de viabilizar a operacionalidade do projeto, as ações estratégicas se desenvolveram em dois níveis: *gestão administrativa*, envolvendo reuniões de planejamento e desdobramento de ações com diversos setores da Secretaria: USEs, coordenação de lotação, alimentação, logística, entre outras; o segundo nível tratou da efetivação da *organização do trabalho pedagógico* nas escolas, envolvendo visitas periódicas voltadas ao desenvolvimento de encontros de formação, planejamento e assessoramento pedagógico.

A experiência construída com as 10 escolas no projeto preliminar de implantação da escola em tempo integral no ano de 2012 contribuiu para o adensamento das discussões acerca do conceito de educação integral no âmbito da Seduc, levando em consideração a reformulação dos espaços e tempos pedagógicos oferecidos nos espaços escolares; uma maior articulação entre as oficinas do Programa Mais Educação e as aulas regulares; e a reestruturação dos componentes do conjunto de escolas com ampliação da jornada (sistema de garantia de alimentação escolar, pessoal, equipamentos e espaços pedagógicos). A partir de então, percebeu-se a importância de se discutir o projeto de educação integral para a rede estadual paraense, buscando horizontes teóricos e metodológicos que compreendam a educação numa perspectiva global e integrada aos diferentes espaços geográficos e o aluno como sujeito protagonista da apropriação do conhecimento (PARÁ, 2018a, p. 14).

A experiência da implantação também apontou a necessidade de mudanças na organização e no funcionamento na gestão das demandas e dos insumos para atendimento da necessidade das escolas, chamando atenção para o contexto da diversidade amazônica no qual estão inseridas as escolas, destacando a possibilidade de relações intersetoriais e a

organização curricular, a partir dos desenhos propostos no Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (2015), visto anteriormente.

[...] a política de educação integral do Estado do Pará pauta-se no princípio democrático inclusivo, reconhecendo a importância de agregar todos os sujeitos em suas diferentes concepções e visões existenciais, com a finalidade de promover a valorização e o respeito às diferenças e à pluralidade cultural, visando fortalecer o exercício do princípio democrático e a afirmação da diversidade como componente da sociedade (PARÁ, 2015d, p. 09).

Na proposta de assessorar a Seduc na implantação do Plano em 2014, foram estabelecidas algumas estratégias, entre elas: União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) do Pará, desenvolvimento de um plano de formação para os profissionais técnicos da própria secretaria de educação e a organização do Núcleo de Gestão do Conhecimento e de Formação para os profissionais da educação (NGCFOR), com o objetivo de apoiar os municípios do estado do Pará na implementação de políticas de educação integral. Tais estratégias tinham como finalidade potencializar a construção de uma rede de conhecimento sobre educação integral, prestar apoio técnico e fortalecer a articulação entre as secretarias municipais de educação e a Secretaria de Estado de Educação, organizando os municípios através de três polos: Polo da Grande Belém, Polo de Marabá e Polo Santarém.

A educação integral é concebida como um dos pilares estratégicos para melhoria da educação básica. A Seduc/PA tem buscado organizar e vivenciar vários programas e projetos que, atrelados ao Pacto da Educação, contribuam com a melhoria da educação paraense. Como programa, temos os Programas de Ampliação de Turnos (do ensino fundamental e médio) e, como projeto, temos o Projeto de Tempo Integral. O Pacto pela Educação delineia a política educacional do estado por meio de orientações a partir da parceria público-privada junto ao Instituto Unibanco/CENPEC, com financiamento do capital estrangeiro (BIRD).

Destacam-se no artigo 2º da Resolução Normativa 002/2012 da Seduc-PA os seguintes objetivos para a implementação da Escola de Tempo Integral:

- I – Promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento;
- II – Intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III – Proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;

IV – Incentivar a participação da comunidade por meio de engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
 V – Adequar às atividades educacionais à realidade de cada município, desenvolvendo o espírito inovador, criativo e crítico aos educandos.

Diante de tal proposta, podemos perceber que esse conjunto de elementos demanda uma estrutura diferenciada da que temos e de uma capacitação para os profissionais que irão trabalhar com esse público (seja equipe gestora, sejam professores e demais profissionais envolvidos).

Em 2017, a Seduc ampliou de 04 escolas integrantes do programa piloto de educação integral no estado para 15 o número de escolas em tempo integral, dessa vez com incentivo do governo federal. Em 2018, ingressaram no programa mais 07 escolas e em 2019 tem a previsão de mais 06 escolas para implementar o programa. Efetivamente são 22 escolas que já estão no processo de implementação, 15 escolas que são chamadas de primeira entrada, com ingresso em 2017 e mais 06 escolas de segunda entrada, com ingresso em 2018.

O ano de adesão ao Programa de Fomento do MEC foi em 2016 com início do Programa nas escolas em 2017, conforme organização abaixo:

- a) 15 escolas (1^a adesão – 2017): 3.197 alunos matriculados em 2017;
- b) 15 escolas (1^a adesão – 2017): 4.608 alunos matriculados em 2018;
- c) 07 escolas (2^a adesão – 2018): 713 alunos matriculados em 2018;
- d) total de alunos no Programa em 2018: 5.321 alunos.

Esse quantitativo de alunos corresponde a 69,28% da meta prevista pelo Ministério da Educação – MEC.

Conforme citado acima, temos na esfera estadual 22 escolas que fazem parte do Programa Ensino Médio Integral, localizadas nos municípios de Marabá, Ananindeua, Belém, Bragança, Maracanã, Barcarena e Santarém. O quadro 10 apresenta o número de escolas de tempo integral na rede de ensino do estado do Pará.

Quadro 10 - Número de municípios e escolas de tempo integral na rede do estado do Pará

Município	Nº de Escolas
Marabá (região de integração dos Carajás)	04
Ananindeua	02
Belém (região de integração do Guajará)	09
Bragança (região de integração dos Caetés)*	03
Maracanã (região de integração do Guamá)*	01
Barcarena (região de integração do Tocantins)*	01
Santarém (região de integração do Baixo Amazonas)*	02

Fonte: elaborado pela autora (2018).

*Esses municípios implementaram o Programa no ano de 2018.

No quadro a seguir é possível acompanhar, de forma mais detalhada, o processo de implantação do programa EMI na rede estadual de ensino no Pará, bem como os municípios, primeira entrada, segunda entrada e o quantitativo de alunos participantes no programa.

Quadro 11 - Quantitativo geral de matrículas e percentual de metas alcançadas 2017-2018

REGIÃO DE INTEGRAÇÃO	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLAS (1ºENTRADA)	META PREVISTA MEC	MATRÍCULA EFETIVADA	Nº DE TURMAS	% MATRÍC	2018			
								META PREVISTA MEC	MATRÍCULA EFETIVADA	Nº DE TURMAS	% MATRÍCULAS
GUAJARÁ	BELÉM MOSQUEIRO	15167313	EEEM PADRE EDUARDO	400	280	10	70%	480	375	10	78%
	BELÉM	15040380	EEEFM DR ULYSSES GUIMARAES	280	285	7	102%	520	487	12	94%
	BELÉM	15040267	EEEFM VILHENA ALVES	120	46	2	38%	280	37	4	13%
	BELÉM	15040348	EEEM AUGUSTO MEIRA	680	431	16	63%	800	350	17	44%
	BELÉM	15040526	EEEF PROF TEMISTOCLES DE ARAUJO	400	219	10	55%	480	287	10	60%
	BELÉM	15038700	EEEFM VISCONDE DE SOUZA FRANCO	320	119	5	37%	720	254	10	35%
	BELÉM ICOARACI	15042928	EEEFM AVERTANO ROCHA	320	336	9	105%	720	593	15	82%

	ANANINDEUA	15034445	EEEFM JOAQUIM VIANA	120	139	4	116%	280	211	8	75%
	ANANINDEUA	15034410	EEEFM ANTONIO TEIXEIRA GUEIROS	120	92	3	77%	240	119	5	50%
	BELÉM	15039927	EEEF DR MARIO CHERMONT	120	81	3	68%	280	102	6	36%
CARAJÁS	MARABÁ	15127265	EEEM DR GABRIEL SALES PIMENTA	280	208	6	74%	400	332	9	83%
	MARABÁ	15127729	EEEM PLINIO PINHEIRO	200	187	5	94%	320	373	11	117%
	MARABÁ	15127281	EEEM LIBERDADE	200	202	5	101%	320	396	10	124%
	BELÉM	15127370	EEEM DR GASPAR VIANA	200	174	5	87%	320	308	9	96%
	TOTAL			4. 240	3197	108	75%	6.640	4608	123	69%

Escolas de 2ª adesão

BAIXO AMAZONAS	SANTARÉM	15011577	FREI AMBRÓSIO	*****	*****	*****	*****	120	63	2	53%
	SANTARÉM	15011704	PROFª MARIA UCHOA MARTINS	*****	*****	*****	*****	120	63	2	53%
CAETÉS	BRAGANÇA	15056929	PROFª ARGENTINA PEREIRA	*****	*****	*****	*****	120	74	2	62%
GUAMÁ	MARACANÃ	*****	EEEFM IZIDÓRIO FRANCISCO DE SOUZA	*****	*****	*****	*****	160	99	3	62%

TOCANTINS	BARCARENA	15035956	EEEFM JOSE MARIA DE MORAES	*****	*****	*****	*****	120	87	3	73%
CAETÉS	BRAGANÇA	15056813	EEEFM PROFº BOLIVAR BORDALO DA SILVA	*****	*****	*****	*****	240	207	6	86%
	BRAGANÇA	15056783	EEEFM LUIZ PAULINO MÁRTIRES	*****	*****	*****	*****	160	120	4	75%
TOTAL				*****	*****	*****	***	1040	713	28	69%
GERAL				4240	3197	108	75%	7.680	5.321	151	69%

Fonte: Coordenação Pedagógica do Programa de Fomento do Ensino Médio em Tempo Integral (2019).

A implantação da escola de tempo integral e seu processo de construção ainda são grandes desafios para o governo do estado e para a secretaria de educação, uma vez que demandam várias exigências, requerem envolvimento e compromisso de todos os sujeitos da comunidade escolar e da sociedade em geral. A experiência efetivada na implantação da educação integral expressa a necessidade de se avançar na construção de propostas possíveis de execução a partir da realidade sociocultural, das especificidades da região e da dinâmica social vivida pelo povo paraense (PARÁ, 2015).

Devemos considerar a proposta curricular adotada para a rede estadual de ensino e a própria base nacional comum (LDB 9.394/96). A implementação do programa de fomento às escolas de tempo integral iniciou em 2017, a partir dos debates nacionais sobre propostas curriculares para o ensino médio. A seguir, veremos mais especificamente sobre as duas escolas onde o Programa foi implantado no município de Santarém.

4.3 O MUNICÍPIO DE SANTARÉM E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INTEGRAL

A cidade de Santarém, localizada no estado do Pará, era habitada por índios Tupaius, os quais faziam suas plantações na região. No século XVII, com a ocupação da Amazônia por diversos grupos, entre eles os ingleses, espanhóis e holandeses, estes povos estrangeiros começaram a buscar a mão-de-obra dos índios Tupaius por serem ótimos pescadores e caçadores e saberem onde encontrar as “drogas do sertão”, que eram o cacau, salsa, cravo e guaraná (IBGE, 2015).

A economia do município começou com a produção agrícola dos índios Tupaius e logo foi impulsionada pela busca das “drogas do sertão” na região, posteriormente dando lugar para o cultivo de cacau, da borracha e de juta. A partir de 1970, a economia se baseou no cultivo de pimenta do reino e na extração de ouro. A cultura, os festejos e a paisagem natural do município atraíram turista para conhecer a região e ajudaram a movimentar a economia da cidade (Prefeitura de Santarém, 2015).

Localiza-se na mesorregião do Baixo Amazonas, na margem direita do Rio Tapajós, e é o principal centro socioeconômico do Pará. Segundo o IBGE (2013), ocupa uma área de 22.886,624 km², estando 77 km² em perímetro urbano. Possui uma população de 288.462 habitantes na zona urbana e na zona rural, sendo 49,46% do sexo masculino e 50,54% do sexo feminino. Destaca-se pelo impressionante encontro das águas do rios Tapajós

e Amazonas em frente à cidade, pelas diversas manifestações e patrimônios culturais como o Museu João Fona, a festa do Çairé, Círio de Nossa Senhora da Conceição e a cerâmica tapajônica. Sua economia baseia-se no agronegócio, na pesca, agropecuária, avicultura, no extrativismo, na hotelaria, entre outros.

Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2013), a proporção de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 89,16%, as de 11 a 13 anos completando o ensino fundamental era de 89,6%, os jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo eram 60,2% e a proporção de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo era de 37,61% em 2010. Além disso, a proporção de jovens entre 18 e 24 anos cursando o ensino superior era de 11,16%. Houve um crescimento na proporção de crianças e jovens na escola ou com ciclos completos entre os anos de 1991 e 2010 para todas as faixas etárias. Ademais, a expectativa de anos de estudo na população do município passou de 7,51 anos em 1991 para 10,26 anos em 2010, ou seja, indica que a população em idade escolar passa um maior número de anos estudando, a taxa de analfabetismo no município diminuiu entre todas as faixas etárias, porém a população com 25 anos “carrega uma grande inércia, em virtude de gerações mais antigas com menor escolaridade” (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, 2013).

O município conta com 432 instituições públicas de educação básica, sendo 35 escolas na área urbana e uma no campo. Na rede municipal existem 397 escolas, sendo 71 localizadas no limite urbano, 321 no campo, 271 escolas na área de rios e 90 na região de planalto.

A educação no município é gerenciada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (Semed) e pela 5^a Unidade Regional de Educação (URE), unidade que representa a Secretaria de Estado de Educação, localizada na Avenida Curuá Una, s/n, Bairro: Santíssimo, e tem como atual diretor o Prof. José Normando Santos de Castro.

Tabela 4 - Quantitativo de escolas e matrículas por município da 5^a URE/Seduc/Pará – 2018

5 ^a URE - Municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de Matrículas 2018
Aveiro	1	0	595
Belterra	1	0	924
Mojuí dos Campos	1	0	621
Santarém	48	11	25.449
Total da URE	51	11	27.589

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da 5^a URE (2018).

De acordo com os dados da tabela, em 2018 foram matriculados 27.589 alunos em toda rede estadual, distribuídos nos quatro municípios que integram a 5^a URE. Nesse quantitativo, temos envolvido toda a educação básica atendida (ensino fundamental I e II, ensino médio, EJA fundamental, EJA ensino médio e educação especial). Segundo Aguiar (2016), em 2015 a 5^a URE atendeu um total de 38.999, ocorrendo um decréscimo de 29,26% nas matrículas em 2018.

Até o ano de 2017 não havia registro de escola em tempo integral na rede estadual de ensino no município de Santarém. O Programa Ensino Médio Integral passou a fazer parte do município a partir do ano de 2017 com a adesão de duas escolas da rede estadual.

As ações com as escolas de Santarém não foram diferentes das demais que ingressaram no programa em 2018. Segundo relato da técnica da 5^a URE responsável pelo acompanhamento da implantação do Ensino Médio Integral em Santarém, o processo de escolha se deu a partir de uma sondagem em uma reunião da Seduc com os gestores em Belém, a partir de uma lista que o MEC encaminhou para a secretaria de educação com nomes de possíveis escolas que poderiam ser contempladas pelo Programa. Então a diretora de ensino chamou os diretores de escola que estavam presentes em uma formação do PJF (Programa Jovem do Futuro) e comunicou o interesse da Seduc em implantar o Ensino Médio Integral no município de Santarém.

A partir daí, os gestores fizeram consulta à comunidade escolar, e dessas escolas somente duas aceitaram aderir ao Programa. Essa adesão aconteceu a partir da consulta à comunidade para explicar como era o Programa, qual objetivo, como se daria o processo, finalidade e como seria essa mudança do ensino médio regular para o ensino médio integral. Foi feita uma consulta aos professores, servidores da escola, pais e alunos. Após a escola confirmar que gostaria de aderir ao Programa, a equipe técnica da 5^a URE foi até a escola fazer reuniões para esclarecer como se daria todo o processo, dando início às formações a partir do material que veio da Seduc, analisando as vantagens e desvantagens, quais seriam os critérios que a escola deveria atender, e, a partir de então, as escolas encaminharam relatórios de suas realidades, que, por sua vez, foram enviados para a coordenação da Seduc, os aprovados foram devolvidos aos gestores, com a informação de que a escola se enquadrava.

A partir de então veio o documento dando aval para as escolas iniciarem o processo de matrícula, divulgação, organização do sistema e organização da carga horária dos professores, sendo formadas duas turmas de 1º ano do ensino médio integral em cada escola, com a ciência de que a implantação do Programa Ensino Médio Integral no município tem um

prazo de três anos para acontecer. Então o primeiro ano foi de adaptações e dificuldades, uma vez que o recurso destinado para o Programa não veio no ano de 2018, quando iniciou o funcionamento do convênio, pois a verba só pode ser liberada a partir do censo escolar, conforme relato da técnica responsável pelo programa na 5^a URE. Como não havia censo de turma do Ensino Médio Integral, não foi possível enviar relatório para receber o recurso.

Em 2018, foram realizados encontros formativos em conjunto com o Centro de Formação – Cefor/Seduc. O primeiro ciclo formativo aconteceu no período de 31/01 a 24/02/2018 em Santarém. A sistemática de formação foi de, em um primeiro momento, trabalhar com as escolas juntas, nos municípios onde há mais de uma escola inserida no programa, a exemplo de Santarém, a fim de discutir aspectos gerais do programa de fomento, bem como aspectos inerentes ao planejamento de ensino. Ainda para o município de Santarém, foram incluídos aspectos da educação inclusiva, uma vez que no processo de matrícula identificaram-se alunos PNEs e as escolas manifestaram interesse em abordar tal temática. Nos dias que se seguiram à formação, o encontro ocorreu em cada escola, considerando a importância de se conhecer o espaço e suas possibilidades para garantia do aprendizado do aluno. Participaram 33 professores e 02 coordenadores pedagógicos. A dupla gestora não participou do encontro.

O segundo ciclo formativo das escolas em tempo integral, em parceria com o Centro de Formação – Cefor, ocorreu no período de abril a junho de 2018. A temática abordada foi *Competências e Habilidades das Áreas de Conhecimento a Partir da Matriz de Referência do Enem*. A escolha da temática de seu em função de dois aspectos:

- a) na época tramitava no Conselho Estadual de Educação – CEE processo que normatiza as escolas de ensino médio em tempo integral no âmbito da Seduc/PA;
- b) as discussões em torno das reformas educacionais, em especial as do ensino médio, e Base Nacional Comum Curricular – BNCC deixam em suspenso a definição da matriz curricular das escolas de ensino médio em tempo Integral.

Em junho, foi realizado em Belém o encontro de gestores e coordenadores pedagógicos. O objetivo foi discutir os marcos legais e o papel da equipe gestora no contexto da escola de tempo integral frente às reformas do ensino médio e o modo como os espaços escolares se organizam no sentido tanto do ponto de vista pedagógico quanto do ponto de vista da reorganização dos tempos e dos espaços escolares. As escolas de Santarém

participaram com 01 gestor da Escola Frei Ambrósio e 01 gestor e 01 coordenador pedagógico da EEEFM Maria Uchôa.

A partir de 2019 é provável que o recurso financeiro chegue até as escolas. O que aconteceu durante todo o ano de 2018 foram as formações para professores e gestores, tanto em Belém quanto em Santarém, promovidas pela equipe de implantação enviada pela Seduc em parceria com o Cefor (Centro de Formação da Seduc), nesse momento também se estruturou uma equipe de ouvidoria para tentar amenizar os problemas da implantação neste primeiro ano (2018), na busca de fortalecer o Programa, para que e a partir de 2019 se dê, de fato, o prosseguimento dos trabalhos para garantir a validação do processo das turmas que iniciaram o programa.

O processo de adesão ao Programa consta nas Atas¹⁹ do Conselho Escolar, que são documentos que respaldam as atividades da comunidade escolar, fazem referência à proposta do programa e ao formato de ensino, com uma proposta inovadora e diferenciada, enfatizando a oportunidade de melhorias para a escola como um todo.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas pesquisadas fazem parte da rede estadual de ensino no município de Santarém. O acesso às informações se deu a partir de reuniões com os gestores e por meio de documentos que foram disponibilizados pelas escolas. As informações a seguir foram tiradas do PPP (Projeto Político Pedagógico 2018-2020) da escola e de informações fornecidas pela pedagoga da escola.

A **Escola A** é a mais antiga escola em funcionamento na cidade de Santarém e está localizada na área central da cidade. Possui uma clientela atual de 771 alunos, funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, com os seguintes níveis de ensino e modalidades: ensino fundamental do 7º a 9º ano; ensino médio regular em 2018 com o 2º e 3º anos; ensino médio integral em 2018 com o 1º ano – Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017; e Projeto Mundiar – projeto de eliminação da distorção série/idade; com um quantitativo de 53 servidores, sendo 33 professores.

Está situada no bairro central da cidade, limita-se ao norte com o Rio Tapajós, ao sul com o bairro Santa Clara, a leste com o bairro da Prainha e a oeste com o bairro da Aldeia. No mesmo bairro, encontra-se localizada a Escola Estadual de Ensino Médio Rodrigues dos

¹⁹ Ata das reuniões das escolas para Adesão ao Programa de Ensino Médio Integral realizadas com as comunidade escolar.

Santos. Por pertencer ao centro, a escola está rodeada de pontos de lazer e atrações, tais como: Museu João Fona, Praça Barão de Santarém, Praça do Pescador, Orla Fluvial de Santarém, praça do Mirante, Bar Mascote e Mascotinho, sendo esses os ambientes mais requisitados pelos cidadãos santarenos nos finais de semana. Por estar situada no centro da cidade, localiza-se próximo de várias instituições públicas como: CREAS, Conselho Tutelar, Secretaria Municipal de Saúde, Sespa, entre outras.

Criada em 03 (três) de maio de 1900, sob o título de "Grupo Escolar de Santarém", por determinação do Governador Paes de Carvalho, foi a pioneira da categoria no interior e a segunda do estado do Pará. Seu primeiro diretor foi o Professor Manoel Inácio Rodrigues dos Santos e sua instalação foi no "velho sobradão" da Rua do Comércio, atual Lameira Bittencourt, no prédio de propriedade do Barão de Santarém. Nesse prédio permaneceu até 1919, o qual foi demolido mais tarde para dar lugar à construção da hoje escola estadual de 1º grau "Rodrigues dos Santos". Em 1932, mudou-se para um prédio construído no alto do morro da "Fortaleza", onde permanece até nossos dias já com novas edificações, capaz de comportar o grande número de alunos ali matriculados.

Vejamos alguns fatos: inaugurado em 1900, veio funcionando com altos e baixos, só ganhando organização eficiente quando assumiu sua direção o agrimensor Dr. Anísio Lins de Vasconcelos Chaves. Este, entretanto, em 1921, afastou-se do cargo, descontente com a falta de apoio dos responsáveis pelos setores da educação pública do estado. A esse tempo, as professoras normalistas vinham de Belém e o Dr. Anísio as hospedava em sua própria casa, sem qualquer ônus para estas, apenas com o fito de conseguir prendê-las aqui o máximo de tempo possível, pois, como era natural, essas professoras estavam sempre desejosas de voltar para Belém. Em substituição ao Dr. Anísio, foi nomeado o Professor José Rodrigues Colares, que faleceu antes de assumir o cargo. Em seu lugar, assumiu a direção do Grupo a professora Pérola, uma das normalistas enviadas de Belém. Como, a esse tempo, o governo do estado tivesse relegado o Grupo Escolar ao quase completo abandono, não pagando, sequer, os salários dos professores, a frequência de alunos foi diminuindo paulatinamente, pois estes passaram a procurar as escolas particulares, o "São Francisco" de Frei Ambrósio e o "Santa Clara" de Madre Imaculada. Com a sensível diminuição do número de alunos, o Grupo Escolar foi rebaixado à categoria de simples escolas agremiadas.

Em 1925, diante do trabalho dinâmico desenvolvido pela Professora Joaquina Caldeira, nomeada pelo Governador Dionísio Bentes, as salas de aula da antiga escola recomeçaram a encher-se, propiciando seu retorno à condição de Grupo Escolar. Em 1936,

Dr. Quintor Caffé, fiscal do consumo, sugeriu ao Prefeito de então, Dr. Bernardo Borges Pires Leal, que usasse de seu prestígio junto ao governador do estado José da Gama Malcher para que desse ao Grupo Escolar de Santarém o nome de Frei Ambrósio, emérito sacerdote franciscano, recentemente falecido e com uma soma enorme de serviços prestados à educação em Santarém. O Governador Malcher acolheu com simpatia o apelo e oficializou o nome de Grupo Escolar "Frei Ambrósio" para o antigo estabelecimento de ensino.

Em 1943, entretanto, o governador Joaquim de Magalhães Barata revogou o ato de seu antecessor, fazendo retornar a antiga denominação de Grupo Escolar de Santarém, visto que o governador Barata não simpatizava com os franciscanos de Santarém, que frequentemente se contrapunham a certos atos arbitrários do mandatário do estado. Oito anos mais tarde, em 1951, valendo-se das homenagens póstumas que seriam tributadas a Frei Ambrósio, por ocasião da chegada de seus despojos para sepultamento definitivo em Santarém, um grupo de ex-alunos seus, liderado pelo vereador Osman Bentes de Souza e prefeito Santino Sirotheau Correa, conseguiu, a partir de 14 de abril de 1951, por ato do então governador Marechal Alexandre Zacarias de Assumpção, fazer o velho Grupo Escolar retomar o nome de Frei Ambrósio e assim permanecer até 2000, com o nome ligeiramente alterado para Escola Estadual de 1º grau "Frei Ambrósio".

No ano de 2000, há o reconhecimento do curso de ensino médio, e o nome da escola passa a ser Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio, que passa a funcionar com os níveis fundamental e médio, com 5^a a 8^a séries e 1º ao 3º ano. Em janeiro de 2006, o Senado aprovou o projeto de lei nº 144/2005, que estabelece a duração mínima de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Em fevereiro de 2006, o presidente da república sancionou a lei nº 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos, e a escola passou a ter o ensino fundamental do 6º ao 9º ano. O ensino médio está dentro do ensino básico junto ao infantil e fundamental. Trata-se dos últimos anos na escola, que prepara os alunos para uma nova etapa de vida, o ensino superior.

Este processo e os assuntos abordados nestes períodos são baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). O ensino médio tem a duração de três anos, a carga horária de no mínimo 2.200 horas de aula ao longo de três anos. A grade curricular do ensino médio compreende as disciplinas de português (incluindo o idioma português e as literaturas portuguesa e brasileira), língua estrangeira (inglês geralmente, também espanhol e, hoje muito raramente, francês.), história,

geografia, arte, matemática, física, química, educação física e biologia. Recentemente filosofia e sociologia, que foram proibidos durante a ditadura militar (1964-1985), tornaram-se obrigatórias novamente. A escola também trabalhou até o ano de 2016 com a modalidade de ensino EJA, que se propunha a acelerar a formação de quem tinha distorção série/idade, hoje esta modalidade vem sendo substituída pelo Projeto Mundiar, que visa eliminar a distorção série/idade e está implantado desde 2015.

Segundo os números do IBGE/PNAD relacionado ao ano de 2014, o Brasil tinha mais de nove milhões de estudantes matriculados no ensino médio (regular e EJA). Ou seja, um número relativamente significativo de alunos que frequentam este nível de ensino, mas que sequer sabem o seu sentido, visto que o ensino médio nunca teve uma identidade muito clara, definida, que não tivesse por objetivo, quase que exclusivamente, a universidade ou a formação profissional. E isso é um fator de grande relevância, a identidade do ensino médio que, somando a outros fatores, contribui para a crescente evasão escolar por parte dos estudantes e a diminuição do número de matrículas.

Atualmente, a escola funciona com o ensino fundamental e médio, sendo que com a adesão ao ensino médio integral em 2018 o ensino fundamental foi sendo retirado gradualmente da escola, mantendo a garantia de vaga aos alunos até sua total retirada ao final do 9º ano das turmas existentes. Deste modo, também o ensino médio integral será implantado gradualmente até que a escola permaneça somente com esta modalidade, visto que a proposta de ensino é que a escola seja uma unidade de atendimento do ensino médio integral somente.

A normativa que ampara a implantação do ensino médio integral na escola é a Portaria de Ensino Médio Integral do Ministério da Educação Nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Tal portaria visa atender a necessidade de promover ações compartilhadas com os estados e o Distrito Federal para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e da permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender à Meta 3 do Plano Nacional de Educação - PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 2014, bem como a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender à Meta 6 do PNE e a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio em consonância com a

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Portaria Nº 727/2017).

Destacamos aqui o Capítulo I do Programa nos artigos abaixo:

Art. 1º - Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com as diretrizes dispostas nos arts. 13 ao 17 da Lei nº 13.415, de 2017, com vistas a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de ensino médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Parágrafo único - A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a Base Nacional Comum Curricular e a nova estrutura do ensino médio.

Art. 2º - O EMTI tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos 6 nesta Portaria, por meio da transferência de recursos às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEE que participarem do programa e o desenvolverem de acordo com as diretrizes desta Portaria.

Art. 3º - O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados, conforme diretrizes desta Portaria.

Art. 4º - Para participar do EMTI, as SEE devem atender aos critérios e às diretrizes de elegibilidade e seleção estabelecidas no Capítulo II.

Art. 5º - A adesão de cada ente federado está condicionada à assinatura de Termo de Compromisso específico, conforme Anexo I, bem como ao preenchimento de seus documentos complementares, o plano de implementação das escolas de sua rede e prestação de informações em outros instrumentos disponibilizados pelo Ministério da Educação - MEC. Parágrafo único - No termo de compromisso, a SEE deverá comprometer-se a dar publicidade aos recursos recebidos e às atividades fomentadas em parceria com o Governo Federal, fazendo menção explícita ao Programa em quaisquer materiais distribuídos ou divulgados.

De acordo com o PPP da escola, a educação integral no ensino médio é uma proposta viável e possibilidade de garantia de acesso a melhores oportunidades na vida desses jovens que fizerem parte do Programa. Assim, o documento cita ainda alguns benefícios que o aluno de tempo integral possui, como:

- a) orienta os estudos e as tarefas, uma vez que se estiver na escola em período integral, o aluno recebe orientação pedagógica especializada para organizar sua rotina e seus estudos, sendo possível desenvolver melhor o hábito de estudar, aprendendo técnicas para melhorar a concentração e assimilar melhor o conteúdo das matérias escolares;

- b) aumenta o rendimento do aluno, pois existe um tempo determinado para tudo: assistir aulas, resolver questões sobre as disciplinas do dia, estudar para as provas, tirar dúvidas com os professores, praticar esportes, realizar atividades culturais e tecnológicas, além de desfrutar de momentos de lazer e fazer as refeições;
- c) oferece diversidade de atividades, pois a escola integral tem uma carga horária extensa e os alunos são expostos a uma grande variedade de atividades, curriculares e extracurriculares interessantes para os alunos;
- d) proporciona tranquilidade aos pais, pois muitos pais e mães precisam trabalhar fora por todo o dia, precisam suprir as necessidades básicas da família e veem no período integral da escola a certeza de que seus filhos estão em um ambiente que pode proporcionar segurança e conhecimento;
- e) viabiliza e incentiva a prática de esportes, uma vez que muitos destes jovens precisam (ou querem) praticar uma atividade física, mas, por questões de tempo e logística de trajeto, não podem realizar, considerando o custo adicional trazido pela matrícula em qualquer modalidade esportiva, no tempo integral o aluno terá à disposição um leque de possibilidades em relação à prática de esportes;
- f) promove lazer, cultura e acesso à tecnologia, no período integral na escola, o aluno tem à sua disposição uma diversidade de cursos, oficinas e recreações. Muito além das aulas tradicionais, portanto, a escola integral oferece oficinas de artesanato, artes plásticas, pintura, desenho, música, expressão corporal, além de aulas de dança, teatro, culinária, informática e robótica. Destaca-se aqui a recreação, diariamente são promovidos jogos pedagógicos, lanches coletivos, festivais, passeios, excursões e acesso à tecnologia;
- g) investe adequadamente o tempo, o período integral do aluno na escola permite a distribuição de tarefas e atividades diversificadas e de qualidade;
- h) fortalece hábitos de higiene, pois são trabalhados hábitos e valores como tomar banho, lavar as mãos antes das refeições, escovar os dentes e outros mais na escola em período integral;
- i) ajuda a criar identidade e autonomia, favorecer o convívio social, pois a escola integral contribui para a construção da identidade e da autonomia desses adolescentes e jovens presentes no ambiente escolar, pois o contato com outros

colegas desde cedo ajuda a estimular o autoconhecimento. A escola integral contribui para explorar a autonomia dos alunos, uma vez que, a partir do reconhecimento da própria identidade, esse adolescente e jovem começa a adquirir uma independência progressiva, que se expressará por meio da linguagem, de gestos e do cuidado de si próprio;

- j) garante a segurança dos alunos, nesse cenário os pais conseguem ter a tranquilidade de saber que seus filhos passarão o dia em um espaço seguro, confiável e agradável, com muitas atividades e estímulos pedagógicos, sempre muito bem acompanhado por profissionais especializados;
- k) foca nas possibilidades da globalização, introduzir novos idiomas na rotina escolar é uma prática extremamente válida, pois o ensino de línguas estrangeiras (principalmente o inglês) ajuda a ampliar o conhecimento e traz inúmeros benefícios aos alunos;
- l) dispõe de professores qualificados, uma vez que a própria equipe de profissionais das escolas integrais é bem variada e, claro, devidamente qualificada, afinal esse sistema de ensino oferece não apenas disciplinas obrigatórias, mas também eletivas, que devem ser escolhidas de acordo com a necessidade ou o desejo de cada aluno, pois assim prevê a Portaria do Programa.

Dentre os projetos que a escola realizou, destacamos alguns no quadro 12:

Quadro 12 - Projetos e atividades em 2018 – Escola A

PROJETO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
PROJETO FEIRA DO CONHECIMENTO	Estimular o aprendizado de conteúdos curriculares e a produção cultural e despertar na comunidade educacional o interesse pela cultura, arte e ciência; Promover o intercâmbio com a cultura regional para o enriquecimento do currículo escolar; Socializar os conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos produzidos nas escolas públicas do Estado do Pará.	A feira do conhecimento é um espaço de socialização das atividades curriculares e de complementação curricular, é também, importante estratégia para fomentar e incentivar, por meio de oficinas pedagógicas o desenvolvimento de novas propostas a serem desenvolvidas por professores e alunos.	Propicia o enriquecimento na formação de alunos e professores e o aprimoramento da expressão de sua criatividade.
PROGRAMA DE MEIO AMBIENTE	Desenvolver uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos,	Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades,	A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional devendo estar presente, de forma articulada, em todos os

PROJETO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
	psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos.	atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.	níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não-formal.
PROGRAMA ESPORTE NA ESCOLA	Resgatar a prática de atividades esportivas em caráter educacional, garantindo aos alunos o direito de acesso e de reflexão sobre as práticas esportivas, permitindo a recriação dessa prática corporal, contribuindo para o lazer dos indivíduos envolvidos, através das relações sociais, ocupando o seu tempo.	Este projeto tem o intuito de resgatar a prática de atividades esportivas em caráter educacional, garantindo aos alunos o direito de acesso e de reflexão sobre as práticas esportivas, permitindo a recriação dessa prática corporal, contribuindo para o lazer dos indivíduos envolvidos.	Pretende desenvolver um trabalho voltado para atividades que permitam ao educando a sua formação através da ampliação de sua visão de mundo por meio da cultura corporal, valorizando a cultura local.
JOGOS MATEMÁTICOS	Possibilitar uma aprendizagem satisfatória, desenvolvendo raciocínio lógico-matemático, preparando para situações do cotidiano onde possa garantir seu progresso como estudante e profissional, utilizando-se de jogos matemáticos para a apropriação significativa dos conteúdos matemáticos.	Os jogos são uma forma de abordar os conteúdos, resgatando o lúdico, aspectos do pensamento matemático que vêm sendo ignorados no ensino.	No desenvolvimento das atividades serão utilizadas várias linhas metodológicas enfatizando a construção de conceitos matemáticos pelos alunos, pretendendo que eles se tornem ativos na sua aprendizagem.
JORNAL E BLOG ESCOLAR	Superar o baixo rendimento dos alunos, a partir da melhoria da leitura e da escrita, bem como estimular a expressão oral e produção textual, motivando a autonomia e a criatividade dos alunos.	A produção de um jornal e um blog na escola é uma forma lúdica de despertar-lhe o senso crítico, o desejo e a necessidade da leitura, da interpretação, da produção textual, da organização do pensamento lógico e da interação, entre os alunos, professores, funcionários e comunidade escolar.	O trabalho com o jornal e blog é uma forma de tornar os alunos mais interessados e receptivos, no que diz respeito ao contato com a linguagem, uma vez que é mais interessante trabalhar com os textos de sua própria autoria e os escritos pelos colegas de sala.
SEMANA DAS CONSCIÊNCIAS NEGRA, INDÍGENA E DE GÊNERO	Desenvolver atividades culturais visando a interpretação dos alunos matriculados nos três turnos da escola, valorizando a experiência de vida dos alunos e de suas aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas brancas, negras e mestiças no conjunto da sociedade.	O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, refere-se aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil, na busca do reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização	Para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, a escola oferece atividades com diversas abordagens metodológicas, promovendo a incorporação dos elementos formadores da cidadania paraense, com o estudo das comunidades, municípios e regiões do Estado.

PROJETO	OBJETIVO	DESCRIÇÃO	OBSERVAÇÃO
		das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas.	

Fonte: PPP da escola. Quadro organizado pela autora.

Além desses projetos que atendem a comunidade escolar de maneira geral, temos os projetos que foram realizados pelas turmas do 1º ano do ensino médio integral na escola no ano de implantação (2018) do programa, em que foram atendidos os 68 alunos matriculados.

Dentre as ações e projetos, temos:

Quadro 13 - Atividades do Ensino Médio Integral- 2018 – Escola A

PROJETO - ATIVIDADES	OBJETIVO
Experiências da Natureza – EFQB Vulcão: poluição da natureza Dióxido de Carbono Poluição da Natureza Garrafa Pet/Gás Hidrogênio Meio Ambiente – Flores Experiência Químicas pelo Meio Ambiente Projeto Socioambiental Limpeza com Coleta de Lixo na Orla de Santarém Alunos do Médio Integral no Projeto de Educação Ambiental	Esclarecer maneiras eficientes de preservar o meio ambiente, a partir da ecologia comportamental por meio de observações e experimentos laboratoriais e ações a serem realizadas na escola e em diversos espaços da cidade.
Linguagem e Arte na Orla Arte e Inglês ao ar livre (aulões dentro da escola)	Buscar a inclusão de atividades que prezem pela interdisciplinaridade a partir da Arte como forma de transformar a experiência vivida em objeto de conhecimento através da inserção de saberes culturais, estéticos e da apreciação artística.
Banda Marcial da Escola Frei Ambrósio	Buscar a vivência sociocultural do conhecimento da música como produto cultural e histórico.
Os conhecimentos Biomédicos dentro da Escola	Colocar o aluno em contato com os profissionais da área e na busca da construção do conhecimento.
Projeto a cor da Cultura Música pela igualdade racial Dança Afrodescendente	Levar os alunos a refletirem sobre a diversidade étnico-cultural para a compreensão da identidade que cada povo possui, presente nas crenças, costumes, história e organização social.
Visita ao Museu	Conhecer o Museu da cidade na busca de agregar valores e conhecimentos sobre a cultura local e regional através da interação dos jovens.
Projeto conhecendo o corpo humano	Construir aprendizagens através das informações que registramos por meio das experiências que temos com o contato as mais diversificadas vivências.
Comemorando o Dia do Estudante	Compreender o Dia do Estudante como um dia especial na escola, despertando nos alunos a alegria de ser estudante por meio da valorização dos estudos, fortalecendo os laços afetivos através de atividades diferenciadas.

PROJETO - ATIVIDADES	OBJETIVO
Homenagem às Mulheres	Desatacar a importância da mulher na sociedade e a história de luta pelos seus direitos.
Festa Junina	Enriquecer o conhecimento da turma e da escola como um todo quanto aos costumes das festas juninas, bem como contribuir para a socialização e interação entre toda a comunidade escolar.
Organização da Biblioteca	Organizar o ambiente da biblioteca para melhor acesso e disponibilidade do acervo à comunidade escolar.
Jogos Internos	Promover jogos escolares a fim de que os alunos encontrem na prática do esporte o desenvolvimento de habilidades, a interação com os demais colegas, o espírito de equipe e competição saudável através da prática de exercícios físicos.
Projeto Maquetes nossa cidade	Buscar compreender o espaço em que se vive. É um procedimento didático que utiliza noções e representações do concreto para o abstrato, o que possibilita uma leitura integrada.
Rodas de Leitura	O principal objetivo é estimular a roda de leitura em sala de aula, a partir da interação, alegria e estimulando a imaginação dos alunos.
Teatro Sempre	Contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, do pensamento crítico, do corpo e da mente através de técnicas, resultando apresentações com temas educativos a partir de textos literários.

Fonte: Relatórios de Atividades do EMI na escola, fornecidos pela direção. Quadro organizado pela autora (2018).

Os projetos e atividades acima foram desenvolvidos e atenderam os alunos no decorrer do ano. Fizeram parte deste Programa do Ensino Médio Integral no início da implantação 68 alunos na faixa etária de 14 a 17 anos, sendo formadas 2 turmas de 34 alunos e encerrando o ano letivo com 61 alunos, com desistência de 7 alunos. O quadro do Programa era composto por 12 professores, sendo que 01 professora ministrava duas disciplinas.

Segundo relato da equipe gestora e pedagógica, o ano de implantação do programa (2018) foi complicado, pois os alunos não tiveram aula de História durante o período letivo por não ter professor, não houve investimento na infraestrutura, a merenda foi precária, não chegou verba específica para o EMI, não havia armários, somente um vestiário masculino e feminino para atender a todos os alunos e faltava equipamentos pedagógicos, o que gerou a insatisfação dos pais, e os alunos que cursaram o ensino médio integral não quiseram mais continuar, o que levou ao encerramento do convênio com a Seduc.

A **Escola B** está situada na Av. Moaçara, nº 704 – Bairro Floresta, no qual a maioria da população do bairro é composta por jovens (31,2%) e de poder aquisitivo baixo (Projeto Político Pedagógico 2018-2020), a escola está situada em um bairro considerado violento, com pouco acesso a políticas públicas. É uma escola estadual de ensino fundamental

e médio, inaugurada em 24 de outubro de 1978. Inicialmente foi construída para atender as crianças do ensino fundamental e somente a partir de 1995 o ensino fundamental II passou a funcionar (5^a a 8^a série). Somente em 2001 ocorreu a implantação do ensino médio.

Atualmente a instituição oferece a comunidade o ensino de 7º ao 9º ano do ensino fundamental de 9 anos, 2^a e 3^a séries do ensino médio, 1^a e 2^a etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA- Médio). Nos anos de 2015 e 2016 foi ofertado à comunidade o Projeto Mundiar²⁰ (Fundamental e Médio) e no ano de 2018 ocorreu somente a oferta para o Mundiar Fundamental. A partir do ano de 2018, foram implantadas as primeiras turmas do ensino médio de tempo integral. Para tal funcionamento, recebeu recursos oriundos de programas como PDDE e Fundo Rotativo Estadual, bem como recurso federal destinado à fomentação do ensino médio integral. A escola também procura firmar parcerias com instituições de ensino superior para ministrarem palestras, capacitação e outras atividades, sempre buscando uma educação de qualidade.

A faixa etária dos alunos do ensino fundamental varia entre 12 a 17 anos, com poder aquisitivo econômico baixo. Os alunos do ensino médio são jovens em idade a partir de 14 anos (diurno) e 16 anos (noturno) com nível cultural diversificado, exercendo profissões das mais variadas.

A escola funciona com um quantitativo de 597 alunos (Censo 2018) nos três horários (manhã, tarde e noite), com 10 salas, sendo o corpo docente composto por 32 professores, com formação no nível superior. Destes, 09 possuem pós-graduação e 02 possuem mestrado. Há ainda na escola 06 serventes: 03 de manhã, 02 à tarde e 01 à noite; 02 vigias e na área administrativa 01 secretário e 03 assistentes administrativos.

O PPP relata que dentre os principais problemas enfrentados pela escola destacam-se: o alto índice de evasão, insuficiência de livros didáticos, falta de acompanhamento de alguns pais, falta de merendeira no turno noturno, falta de espaço físico construído para tender com o mínimo de dignidade as necessidades dos alunos do ensino médio integral e baixo rendimento nas avaliações externas:

Quadro 44 - Avaliações externas – Escola B

Dados das Avaliações Externas				
Ideb	2015	2016	2017	2018
	3,9	-	-	
Sispae	2,93	3,47	3,80	3,8

²⁰ O projeto Mundiar é desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação (Seduc) em parceria com a Fundação Roberto Marinho. O objetivo é acelerar a aprendizagem e corrigir o fluxo escolar dos estudantes em distorção idade e ano, possibilitando que terminem o ensino fundamental em 24 meses e o médio em 18.

*Fonte: Secretaria da Escola. Não houve quantitativo suficiente para registrar a nota do Ideb de 2016-2018. Quadro organizado pela autora (2018).

A escola tem como missão “Assegurar o acesso e permanência do aluno, com equidade e efetividade na educação básica de qualidade, com vista ao desenvolvimento integral do educando para o exercício da cidadania e a inserção ao mundo do trabalho”. E, como visão, busca “Ser referência em educação pública integral de excelência em Santarém, desenvolvendo um processo educativo permeado por valores éticos e morais, respeitando a diversidade da comunidade escolar”. Neste contexto, a escola busca ser um ambiente de transformação e uma escola que realmente atenda aos interesses e necessidades do jovem, construída com esforços de todos os agentes envolvidos na instituição: professores, alunos, gestores, pais, coordenadores e demais funcionários, trabalhando no intuito de atender os objetivos específicos, como: aumentar o índice de aprovação, reduzir o índice de evasão escolar, reduzir o número de alunos em dependência e incentivar a formação continuada dos professores (PPP 2018-2020). Os projetos desenvolvidos na escola foram: Espiritualidade, Festa Junina, Talentos e Feira do Conhecimento.

Os programas do governo indutores da educação integral que funcionam na escola são:

- a) **Programa Jovem de Futuro:** visa melhorar o aprendizado dos alunos. E, para isso, o Programa pretende desenvolver competências técnicas dos gestores, através de visitas técnicas, formações presenciais e à distância, para que sejam aplicadas, e com isso, seja implantado o Circuito de Gestão na Escola. Tem a finalidade de melhorar os indicadores a partir de metas planejadas;
- b) **Programa Saúde na Escola (PSE):** visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. O PSE tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino;

A ideia de currículo pretendida pela **Escola B** visa o atendimento a todos os alunos a partir de um currículo inclusivo, integral, flexível e aberto, organizado com objetivo de atender as diversidades. Vale lembrar que o atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais atenderá às orientações legais mediante adaptação curricular em todas as

dimensões visando promover, também, para estes alunos uma real educação com permanência, participação e aprendizagem (PPP 2018-2020).

O Programa EMI funcionou na referida escola com 65 alunos no ano de 2018, sendo formada 01 turma com 30 alunos, destes 20 aprovados, 01 reprovado e 09 transferidos, e 01 turma com 35 alunos, destes 26 aprovados, 07 transferidos e 02 desistentes, totalizando ao final do ano letivo 46 alunos aprovados.

É importante ressaltar que a atual gestora da **Escola B** não estava no processo de transição do EMI na escola. Sua gestão só iniciou depois que o programa já havia sido aderido. As dificuldades de acesso às informações estiveram bem presentes na construção deste trabalho.

O PPP das duas escolas se apresentou como um documento muito bem elaborado, sendo um referencial de grande importância para nortear as atividades da escola, uma vez que “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente” (GADOTTI: 2001, p. 37).

As formações destinadas aos envolvidos no projeto de implantação do programa se basearam nos sete Cadernos de Plano de Apoio do Programa Ensino Médio Integral para planejamento de reuniões pedagógicas, produzidos pela Secretaria de Estado de Educação – Seduc e Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN, pelo Governo do Estado do Pará.

Figura 04 - Cadernos de orientações para apoio ao planejamento de ensino (2018).



Fonte: Acervo da 5^a URE.

Uma das primeiras orientações que o Caderno de apoio traz é de uma importante reflexão para a equipe de gestão sobre o processo de implantação da educação integral em tempo integral, como:

- Quais estratégias de ação poderão ser desenvolvidas para promover o conhecimento e adesão dos diversos segmentos da escola ao Plano?
- Quais compromissos de trabalho pedagógico promoverão essa transição entre escola de tempo regular para a escola em tempo integral?
- Quais subsídios e desenvolvimento de quais capacidades buscarão para fundamentar e orientar as práticas pedagógicas numa escola em tempo integral (Plano de Apoio para planejamento de reuniões pedagógicas: 2018, p. 7).

Essas questões norteadoras são bastante relevantes para organizar as rotinas de trabalho da escola, visto que a implantação da educação integral e em tempo integral exigirá da escola um redirecionamento do conjunto de ações da escola, lembrando que é um momento delicado, de resistência por parte de alguns e que deve ser considerado por todos pensando no bem comum da comunidade educativa, pois, conforme é ressaltado no trecho do Caderno 1: “Como vai haver ‘*compromisso com*’ se não há envolvimento, conhecimento e espaços de participação? [...] as formas de ação como processos cooperativos, que reconhecem e possibilitam espaços de poder e esferas de responsabilidade precisam ser garantidas” (PARÁ, 2018a, p. 8-9).

Outro fator de destaque nas orientações de implantação do programa é o Plano de Ensino, também chamado de Plano de Estudo ou Plano de Trabalho Docente, que é elaborado pelos professores da escola. O Plano é um documento que expressa o processo de planejamento do professor que deverá contemplar o currículo que se efetivará no decorrer do processo e que deve considerar os princípios norteadores do PPP.

O currículo a ser trabalhado nas escolas do EMI devem considerar a Resolução CNE/CEB 02/2012 sobre o currículo de ensino médio no processo de planejamento de ensino, como podemos ver no Art. 8º, § 1º:

[...] deve contemplar quatro áreas de conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre os diferentes campos de saberes específicos.

E ainda no Art. 8º, § 2º:

A organização, por áreas de conhecimento, não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios, construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos entre professores.

Destaca-se aqui a importância do diálogo de toda a equipe a fim de realizar um trabalho integrado que articule todos os professores das áreas de conhecimento/componentes curriculares no intuito de planejar e realizar a organização do ensino para que haja condições de os alunos integrarem o saber a partir de relações, culminando em uma aprendizagem

significativa.

Assim, comprehende-se que o trabalho da equipe gestora das escolas onde funciona o ensino médio integral é o de mobilizar todos os agentes educativos para que aconteça de fato a aprendizagem, levando em consideração um ambiente que tenha como principal característica a organização do trabalho com rotinas articuladas, que apoiem tanto os professores em sua prática pedagógica, quanto em todo o trabalho realizado e que venham fortalecer o aprendizado coletivo.

Para as escolas de EMI que funcionaram no município de Santarém, a rotina proposta era a seguinte:

- Entrada – 07h30min
- Saída – 17h
- Refeição – 11h55min
- Intervalo após o almoço até 13h25min
- Tarde – 13h25 às 17h com aulas, oficinas e projetos (disciplinas da base comum e diversificada)

As orientações do material de implantação enfatizam também a importância do trabalho da coordenação pedagógica das escolas do EMI no que se refere à organização e planejamento de toda a ação pedagógica, considerando que o momento de implantação do programa é delicado e precisa ganhar organicidade.

[...] realizar uma ação de articulação do trabalho pedagógico por meio de reuniões que congreguem os professores dos diversos componentes curriculares para a realização do planejamento, estimulando os professores ao estudo, a discussão, a criatividade e aos caminhos de superação das dificuldades que o processo de planejamento nessa perspectiva traz. (Caderno 3: EMI, 2018, p. 6).

O Plano de Metas construído em 2017 para as atividades desenvolvidas nas escolas do EMI alcançarem a efetivação da proposta consiste no seguinte:

Quadro 15 - Plano de metas da equipe de implantação – Santarém

METAS	PRAZOS (Quando)	ESTRATÉGIAS (Como)	Responsáveis (Quem)
Constituição da Equipe de articulação com a CEMI (Coord. Ens. Médio Integral – 1 representante de cada setor 5 no máximo).	11/2017	- Reunião para a criação de critérios para a seleção dos membros. - Definição e escolha da equipe.	5 ^a URE, Direção, Coordenação Pedagógica e Professores do EMI
Leitura e apropriação do PPP com vistas a sua reorganização.	11/2017	- Reunião com os envolvidos - Disponibilização do atual projeto - Leitura e considerações	Corpo docente, Coordenação pedagógica e direção
Levantamento e seleção preliminar dos projetos a serem desenvolvidos	12/2017	- Reunião com os envolvidos - Disponibilização do projeto sistematizado com inclusão das áreas por objeto de conhecimento - Leitura e considerações	Corpo docente. Coordenação pedagógica e direção
Montagem do Desenho Curricular	12/2017	- Apresentação de proposições de componentes curriculares com inclusão das áreas de estudo por objeto de conhecimento - Delimitação dos projetos ou temáticas geradoras	Corpo docente, coordenação pedagógica e direção.
Calendário de Atividades iniciais	Até o planejamento	- Apresentação de proposições	
Formação Continuada	Trimestral	- Avaliação e Metodologia	Corpo docente e coordenação pedagógica

Fonte: Documento fornecido pela técnica responsável do EMI na 5^a URE (2018).

Outros dados referentes à organização do EMI para o funcionamento nas escolas pautaram-se no documento intitulado **PONTO DE ATENÇÃO**, que se descrevem a partir de dez tópicos abaixo:

- a) viabilizar urgente o pedagogo (a) que seria o responsável pelas turmas de tempo integral – 40h (não pode ser corrido);
- b) selecionar urgente os possíveis professores para as turmas de tempo integral (turno único);
- c) selecionar urgente os professores dos espaços pedagógicos (pode ser corrido desde que seja negociado o horário de almoço);
- d) planejar cronograma de estudos (liderança por área de ensino, garantir o planejamento, hora de estudo);
- e) planejar aula inaugural (banda de música, ornamentação, palestra, lanche especialetc.);
- f) **critérios** – disponibilidade de horário (exclusividade), perfil (participação nas formações e encontros, aulas planejadasetc.);
- g) **encaminhamentos** – reorganizar o pedagógico, plano de aula, conselho de classe, parte pedagógica, estudo dirigido, PPP;

h) **dimensões** – (re) organização do trabalho pedagógico (PPP, Plano de aula, Plano de Curso, Conselho de Classe), organização do espaço, agenda de reunião, conselho escolar, projeto de aproximação da família/escola, avaliação diagnóstica (plano de trabalho de apoio pedagógico), intersetorialidade (parcerias, apoiar oficinas, visitas in loco);

i) **alternativa** – rodízio de permanência em horário de almoço (até regularizar com ressalva);

j) **projeção das escolas** – lotação e matrículas.

Além destas orientações e das metas, as equipes das duas escolas juntamente com a equipe da 5^a URE organizaram um planejamento para a implantação do EMI, que pode-se verificar abaixo:

Quadro 16 - Educação integral - pauta de planejamento 5^a URE

AÇÃO	OBJETIVO	DATA/HORA	LOCAL	RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
Reunião pós visita técnica da Coordenação do Ensino Médio Integral/SEDUC	Socializar as ações desenvolvidas durante o período de 25 a 27/10/2017	31/10/2017 Às 10h	Sala da direção da 5 ^a Ure	Técnicas responsáveis pelo Programa	Diretor da URE, diretores das escolas onde funcionará o EMI, representante do Setor de Lotação, Matrícula e NTE.	Lotação (portaria normativa, código). Matrícula (sistema será autorizado para o 1º ano nas escolas somente para o EMI, até 3 turmas para cada escola).
Reunir com o senhor X responsável pelo terceirizado	Remanejamento de pessoal de apoio (merendeira, porteiro e vigia)	Não definido	Não definido	Professor	Responsável pelo terceirizado	No mínimo 3 servidores durante o dia (merendeira, servente), vigia todas as noites e 1 porteiro.
Plano de mídia	Divulgação do programa, reunião com a secretaria de educação - SEMED	Novembro; Data da reunião de diretores	SEMED; Escolas em torno	Diretores das Escolas em que funcionará o EMI e Técnicas responsáveis pelo Programa	Diretores das escola da rede municipal	Preparar material (folder)
Difundir o Programa EMI	Apresentação do programa EMI	novembro	Sala de reunião da 5 ^a URE	Técnicas responsáveis pelo Programa	Todos os servidores (setores) da 5 ^a URE	
Monitoramento do Programa	Reunião periódica	Não definido	Escolas A e B (onde funcionará o EMI)	Técnicas responsáveis pelo Programa, diretores das escolas onde funcionará o EMI e 5 ^a URE	Pais, responsáveis	Informação

AÇÃO	OBJETIVO	DATA/HORA	LOCAL	RESPONSÁVEL	PARTICIPANTES	OBSERVAÇÃO
Estudo dirigido	Pauta de trabalho, leitura do material específico	novembro	Escolas A e B (onde funcionará o EMI)	Técnicas responsáveis pelo Programa	Professores das escolas onde funcionará o EMI)	Cadernos da SEDUC (metodologia do círculo)
Roda de conversa	Palestras sobre EMI	21 dezembro de 2017 14h30min	UFOPA	Técnicas responsáveis pelo Programa	Professores das escolas onde funcionará o EMI)	Ministrantes: Professor Maciel da Universidade de Tocantins e Professora Tânia Brasileiro-Ufopa
Formação do grupo de Comissão/ articulação/ monitoramento	Acompanhar o processo de planejamento, início das aulas e no decorrer do ano letivo	novembro	Escolas A e B (onde funcionará o EMI)	Técnicas responsáveis pelo Programa, diretores das escolas onde funcionará o EMI	Diretor (a), Pedagogo (a), Ronilse, Vanuza, professores, representantes do CE	
1º dia de aula	Aula Inaugural	Início do ano letivo/2018	Escolas A e B (onde funcionará o EMI)	Diretores das escolas de EMI, Técnicas responsáveis pelo Programa e diretor da URE	Comunidade Escolar das escola do EMI e 5ª URE	1ª semana 1º semestre
Reunião com a polícia militar	Parcerias de instrutores de bandas	novembro	quartel	Técnicas responsáveis pelo Programa		Instrutor de bandas permanente
Levantamento da Carga horária dos professores	Declaração de compromisso		Escolas A e B (onde funcionará o EMI)	Diretores das escolas de EMI,	Professores	Permanente

Fonte: Documento fornecido pela técnica responsável pelo programa na 5ª URE (2017).

Outro documento que registra a implantação do EMI nas escolas da rede estadual do município é a ata da reunião do dia 02 de fevereiro de 2018, em que estavam presentes a senhora Darcilena Correia (coordenadora pedagógica do Programa EMI/Seduc), o senhor Normando (Diretor da 5ª URE) e os diretores das duas escolas onde iria funcionar o EMI. Nesta reunião, a pauta registrou o início do ano letivo e alinhou as seguintes orientações: início das aulas como processo de adaptação (problemas estruturais nas duas escolas); o 1º bimestre funcionaria apenas em um turno nas duas escolas; o planejamento das ações seriam conjuntas (as duas escolas seguiriam o mesmo planejamento); a implantação do tempo integral seria gradativo, ou seja, em um ou dois dias da semana a jornada seria ampliada até funcionar no horário integral; a diretora da **Escola A** conseguiu, em parceria com a Semed, os colchonetes e mesas para que os alunos ficassem no horário do almoço e que se organizassem na hora do descanso, bem como assessoramento na hora do banho e também visita de uma nutricionista para um planejamento do almoço dos alunos do EMI; registrou-se novamente a preocupação da falta de estrutura para o funcionamento em tempo integral, tanto por parte dos pais como da própria escola; uma outra preocupação é que nas escolas não havia merendeira

(problemática da alimentação).

De acordo com a Portaria nº 727, de 13 de junho de 2017, considerando a necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta de ensino médio, em consonância com a Lei 9.394/96, da LDB, como forma de atender a Meta 6 do PNE, as duas escolas atendiam às exigências previstas nesta portaria, como por exemplo no Capítulo II (Da elegibilidade e do processo de seleção), no Art. 6º:

- I – mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;
- II – alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola.

Esses fatores são de grande relevância, porém não são os únicos. O Programa Ensino Médio Integral precisa ser amplamente discutido como política pública de educação integral e social, e como uma proposta que contemple, de fato, a juventude do estado, que se encontra em sua maioria às margens da exclusão. É necessário que o governo garanta não só os profissionais que irão atuar nessa proposta de educação integral, mas a estrutura física adequada, que é muito importante no processo, levando em consideração a formação dos estudantes em sua totalidade e não somente na ocupação do tempo integral na escola.

Se de fato as escolas de tempo integral fossem concebidas por um pensamento democrático, estabelecendo relações de construção participativa com a comunidade, se fomentaria a noção de pertencimento e provocaria a construção de uma identidade particular ao projeto e, sem dúvida, o projeto seria um sucesso.

Segundo Paro (2016), o Estado é o principal responsável pela incompetência (em grande parte) das políticas para a escola pública, visto que criam as políticas públicas de educação, porém não se assume de fato todo o processo, se eximindo de seus compromissos com os serviços que deveriam ser prestados com qualidade, pois não basta ser público, tem que ser de qualidade.

O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com o mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar. (PARO, 2016, p. 55).

Trata-se, portanto, da necessidade de se implementar políticas públicas para a

educação que sejam efetivas no sentido de materializar a proposta e possibilitar a plena permanência das ações de gestão, sobretudo, na fase da implementação. Esta deve ser vista como uma etapa essencial pela qual o órgão implementador deve garantir as fundamentações estruturais da proposta, no sentido de agregar aos sujeitos condições para o desenvolvimento e o sucesso do que se busca efetivar.

A implementação da escola de tempo integral pela Secretaria de Estado de Educação/SEDUC - Pará, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, tem como objetivo elevar o tempo efetivo do aluno na escola, no sentido de aprimorar a aprendizagem, o fortalecimento da convivência social e a melhoria da qualidade do ensino.

Embora a Secretaria de Educação do Estado/Seduc-PA busque implementar as mudanças na política de educação integral em tempo integral no Pará, se não houver de fato um compromisso efetivo com o financiamento e acompanhamento do projeto, tanto por parte do governo quanto dos responsáveis nas escolas pelo programa, o processo de implantação do projeto pedagógico não atingirá seus objetivos e ficará apenas no cumprimento da carga horária.

A avaliação do programa nas escolas da rede estadual do município de Santarém em 2018 foi desafiador. Os principais problemas do programa estão ligados à falta de recursos financeiros, humanos, infraestrutura inexistente e à falta de compreensão do real significado da proposta de educação integral em tempo integral. O acompanhamento efetivo pedagógico e as condições materiais visíveis nas escolas tornaram-se aspectos relevantes para limitar a efetivação do programa. O Programa EMI está sendo implementado gradativamente na rede pública estadual, hoje somente em uma escola no município de Santarém.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste trabalho registrou o interesse em aprofundar os estudos na área da educação integral, aqui em especial, no ensino médio, visto que este sempre foi alvo de debates e disputas em torno de sua definição e identidade a partir da LDB 9.394/96, que o estabelece como parte da educação básica, ancorado legalmente no Art. 22, recebe a atribuição de possibilitar uma *formação comum* com vistas ao *exercício da cidadania* e ao fornecimento dos *meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*.

Constatou-se que no contexto de aprovação da LDB a ênfase foi para o atendimento das demandas provenientes das transformações dos meios de produção, pautada no modelo toyotista, à escola preconizaram que fosse organizada no sentido de formar profissionais com habilidades para participar nos processos de produção. Podemos destacar esse modelo de formação a partir do currículo proposto nos Parâmetros e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, que chamavam atenção para as novas exigências do mundo produtivo, restringindo o papel da escola à formação para o mercado de trabalho (SILVA; SCHEIBE, 2017).

Em 2003, após cinco anos da homologação dessas diretrizes, novas mudanças foram propostas ao ensino médio acerca de sua finalidade. No governo de Lula, um novo cenário trouxe à tona debates que culminaram com o Decreto 5.154/2004, que garantia a possibilidade de oferta do ensino médio integrado (EMI), em contraposição ao Decreto 2.208 de 1997. A nova diretriz valorizava o trabalho como princípio educativo, mas não só. Em 2011, foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011, aprovada pela Resolução CNE/CEB 02/2012) considerando uma formação politécnica e propondo um currículo organizado a partir de eixos da ciência, cultura e trabalho, e destacando a formação integral como principal fundamento.

Em 2013, uma nova organização curricular foi sugerida pela Comissão Especial, destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio (Ceensi), que não aceitava a proposta da atual DCN, alegando que correspondia às expectativas dos jovens e, em especial, à inserção na vida profissional, o que deu origem ao Projeto de Lei (PL nº 6.840/2013), que trazia para a discussão o retorno ao modelo do período da ditadura militar, em que o estudante faria uma opção por uma área do currículo no último ano do ensino médio ou poderia optar pela formação profissional, o que reforçaria a “fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de

2012 buscavam minimizar. Significava ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos, e comprometia a possibilidade de formação básica comum a todos/as os/as jovens [...]" (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 25).

No entanto, a presença marcante de militantes do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, que era composto por lideranças de entidades estudantis, deu início em 2014 a um debate junto à Câmara dos Deputados e ao Ministério da Educação através de um documento que se antepõe ao Projeto de Lei 6.840/2013, o qual sofreria algumas mudanças, porém a crise política e econômica no Brasil já tomava conta do Congresso Nacional, ficando o Projeto de Lei à margem. E sem demora, o Governo de Michel Temer encaminhou a Medida provisória para o Congresso Nacional - MP 746, de 22 de setembro de 2016, agindo de forma arbitrária, sem diálogo com a sociedade, a MP tramitou de setembro a fevereiro, aprovada num curto prazo de tempo, trazia consigo a marca de um governo que desrespeita a educação e seus profissionais e trata a escola pública como mercadoria, contrariando seu caráter público e universal, reforçando o caráter dualista do ensino médio.

Assim, o governo Temer apoiado pelas elites brasileiras, compostas em especial, por setores neoliberais e neoconservadores, sustentado por um discurso moralista e oportunista, transformou a MP 746/2016 na Lei 13.415/2017, que materializou a reforma do ensino médio.

Estamos frente a um processo de mudança que afeta profundamente a educação da juventude em nosso país. O ensino médio na escola pública é marca do abandono, baixa qualidade de ensino, baixos indicadores e fracasso escolar, que refletem na mercantilização da educação, no aprofundamento da exclusão e da desigualdade social, decorrentes das “desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno” (MOLL, 2017, p. 63).

Temos, assim, um contexto de mudanças políticas iniciadas em 2016 cuja primeira ação foi o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, depois Michel Temer assumiu a presidência da república, o que desencadeou uma avalanche de situações como: a emenda constitucional que congelou os gastos públicos por 20 anos, a reforma do ensino médio, o projeto de lei que prevê a escola com mordaça, as leis trabalhistas e previdenciárias (reforma da previdência) e os esforços empregados na nova formatação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum). O próprio MEC justifica a reforma afirmando que apenas 58% dos

jovens estão na escola em idade certa, o que chama atenção é que parece que o Ministério não conhece a história desta etapa da educação básica. Criou-se a ilusão de que a reforma resolveria os problemas que envolvem grande parte da juventude brasileira.

A organização curricular justificada na eficiência de países considerados avançados em seus sistemas de ensino se apresenta da seguinte forma: uma formação comum a todos os alunos e outra, diversificada. A formação comum ficou reduzida ao máximo de 1.800 horas nos três anos de ensino médio. A Lei prevê as disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, porém não deixa claro o significado de cada um deles, sendo de responsabilidade dos estados e/ou escolas sua definição, sendo obrigatórias durante todo o ensino médio as disciplinas de Português, Matemática e Inglês, ficando o restante distribuído nas duas outras categorias: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia). Contudo, considera-se que o discurso de que os jovens podem escolher o itinerário formativo é uma falácia, visto que a maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não tem condições materiais nem disponibilidade de profissionais para atender tamanha demanda.

A reforma aligeirada do ensino médio destaca em seu artigo 5º o tema da educação em tempo integral, presente também no artigo 34 da LDB 9.394/96 e na Meta 6 do PNE 2014-2024. A ampliação do tempo integral no ensino médio foi feita sem nenhum estudo ou participação da comunidade educativa deste nível de ensino. Não levou em consideração a realidade das escolas nos mais variados espaços geográficos deste imenso país. Ampliar o tempo nas escolas em que condições?

Inferimos que a mera extensão do tempo não garantirá uma formação humana integral, uma vez que não se tem claramente definido na flexibilização curricular seu objetivo nesta proposta para o ensino médio, pois esta flexibilização tende a manter a discriminação dos jovens em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares aprofundando as desigualdades, além de promover uma maior diferenciação entre as escolas. O discurso da flexibilização é uma grande armadilha.

É possível vislumbrar alguns impactos diante deste cenário a partir da reforma: o processo de exclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, a permissão para pessoas sem formação serem docentes, o objetivo de aligeirar e empobrecer a formação dos mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação. Esses fatores representam uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à LDB 9.394/96, que garante a universalidade do

ensino médio, sendo tudo isso um ataque aos direitos sociais, um abominável descompromisso geracional.

Percebemos com a reforma um discurso de ilusão, de que a pobreza pode ser corrigida pela escola, caso haja esforço, acontecendo um repasse de responsabilidade para os estudantes e os professores. A reforma do ensino médio é um passo decisivo na implantação de uma nova proposta de exclusão, que acontecerá dentro do próprio sistema educacional, uma vez que os itinerários diferenciados irão fazer essa função (FREITAS, 2017).

Além de vários aspectos citados, vale ressaltar ainda que a reforma atende a interesses mercadológicos, em que o governo brasileiro demonstra explícito interesse, na formação técnica e profissional, a partir de uma visão utilitarista da educação, pois “a competitividade do país no mercado globalizado é a chave desse projeto, e o lugar do Brasil no ranking internacional da “qualidade de seus recursos humanos” apresenta-se como uma das variáveis imprescindíveis para atingir esse objetivo” (KRAWCZYK, 2014, p. 37). Para organizar a reforma do ensino médio, os interlocutores do Ministério da Educação foram pedir apoio a empresários, através das organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, entre outros.

Outro aspecto que apontamos neste trabalho, cujo principal aspecto é o objeto de estudo desta pesquisa é a proposta do Programa de Fomento de Educação Integral para o Ensino Médio, que traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica, o atendimento de até 250 mil alunos de ensino médio em escolas de tempo integral, visto que no Brasil temos cerca de 10 milhões de jovens na faixa etária entre 14 a 17 anos, o que representa que a educação integral na proposta da reforma do ensino médio é uma farsa, uma vez que não atende, se quer a Meta 6 do PNE, que prevê 50% das escolas públicas e 25% dos alunos atendidos em escolas de tempo integral até 2024 (ARAÚJO, 2018). A ideia de educação básica é fortemente enfraquecida com esta política indutora, visto que fortalece a diferenciação da classe econômica e social dos jovens e dificulta o acesso aos variados itinerários formativos, pois as escolas não terão suporte para oferecer todos os propostos pelo programa. Essa proposta poderá afetar a trajetória dos jovens trabalhadores que necessitam contribuir com a renda financeira de suas famílias, fator este que é uma realidade em todos os estados.

No que se refere à implantação do Programa “Política de Fomento à Implantação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, destacou-se no município de Santarém, na rede estadual de ensino, iniciou-se em 2017 com as primeiras reuniões para organizar a

implantação, que se efetivou em 2018. Houve esforços por parte das escolas no sentido de materializar a proposta do Programa EMI. Apesar dos desafios permanentes que as equipes gestoras, equipes de implantação da Seduc, responsáveis técnicos pelo programa na 5ª URE, professores, equipes pedagógicas e os responsáveis pelos alunos tiveram que buscar, superar, conseguiram realizar, na medida do possível, atividades propostas e já citadas no final da seção 4 deste trabalho.

O Programa destina-se aos jovens do ensino médio e tem o objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. A proposta inicial é teoricamente muito boa, porém inúmeros fatores implicam em um resultado de insatisfações por toda comunidade escolar.

Apontaram-se as dificuldades de recursos para o programa, que não chegaram até as escolas devido ao censo escolar, por isso não tinha como receber o investimento, fator que dificultou o desenvolvimento do programa. A falta de alimentação escolar, infraestrutura adequada ou mínima para atendimento dos jovens e carência de materiais se configuraram em alguns entraves para o bom desempenho do programa.

As equipes gestoras e pedagógicas das duas escolas se organizaram no sentido de estruturar projetos e atividades diferenciadas aos alunos do programa (como pode ser visto na seção 4 deste trabalho) a fim de desenvolver nos jovens um espírito de pertença e a responsabilidade pelo processo de construção do programa. No entanto, não foi suficiente. Nem os jovens nem as famílias conseguiram compreender a proposta do programa, levando as famílias de uma das escolas a pedir o desligamento dos filhos do convênio, o que culminou com o encerramento do programa em uma das escolas, que foi o caso da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio, ficando funcionando somente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Uchôa.

Com base no exposto, convém ressaltar que pensar em uma proposta de educação integral para os jovens requer compreender que a educação integral está ligada diretamente ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva, que perpassa todos os sistemas de ensino, e estes estão organizados em condições desiguais. Segundo Guará (2002), a educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais.

Desse modo, reafirma-se que o tempo integral de forma qualificada exige compromisso e responsabilidades de todos os sujeitos envolvidos. A política pública de

educação integral não se resume unicamente ao acolhimento de alunos pobres, o atendimento destes em escolas carentes de recursos materiais e humanos não contribui para a permanência na escola e para a aprendizagem com sucesso. Ampliar puramente o tempo escolar com várias atividades pontuais na escola é condenar o projeto ao fracasso, pois colabora para o empobrecimento do projeto ao reforçar um tipo de escolarização fragmentada em tempo ampliado. Destaca-se aqui que não se trata de negar a possibilidade de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, mas que esse tempo seja ressignificado. “Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares” (MOLL, 2017, p. 69).

A pesquisa revelou, ainda, que falta maior compreensão do projeto de educação com qualidade social para a sociedade brasileira e que as políticas públicas implementadas necessitam de estudo, formação e acompanhamento por parte dos envolvidos no processo. Desse modo, destaca-se que a atual reforma do ensino médio, com sua proposta de educação integral, não atende as necessidades da juventude. A proposta planejada e implementada para a rede estadual de ensino não contempla os anseios e necessidades das escolas e dos alunos. Em Santarém, a maioria das escolas públicas da rede estadual não possui infraestrutura adequada para atender e compreender a proposta da educação integral em tempo integral.

Nessa perspectiva, a reforma acaba fortalecendo o processo de segregação e exclusão dos jovens, em particular os mais vulneráveis, como os jovens que moram nas periferias, na zona rural, negros e de baixo poder aquisitivo, estreitando as oportunidades, impossibilitando o acesso desses jovens à construção de um projeto de vida e trabalho. Destaca-se a juventude do estado do Pará, que sofre com poucas políticas públicas que incentivem o protagonismo juvenil, que valorize o jovem amazônida e todas as particularidades sociais, culturais e étnicas que este carrega, em especial os jovens da classe trabalhadora, que trazem as marcas da precariedade social, visto que fazem parte de uma estatística que registra a inconclusão precoce dos estudos e, consequentemente, força de trabalho desqualificada, o que implicará em baixos rendimentos na qualidade de vida e em um futuro ameaçado, bem como os que têm a vida ceifada pelo mundo das drogas e pela violência urbana.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cláudia Barcelos de Moura; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais.** PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008.

AGUIAR, Maria Sousa. **Educação em tempo integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – Pa no período de 2009 a 2015.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, 2016.

ALTMAN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun.2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/770/722>. Acesso em 20 dez. 2018.

ARRETCHE, Marta. Emergência e desenvolvimento do Welfare State: teorias explicativas. **Boletim Bibliográfico de Ciências Sociais**, n. 39, 1995.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma do ensino médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres.** Holos, ano 34, v. 8, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BALL, S. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, 2002. Disponível em: <http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 1991 até 1999. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>.

BRASIL. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais** - Sinopses Estatísticas dos Censos Educacionais dos anos de 2000 até 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas>. Acesso em março de 2018.

BRASIL. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais** – Censo Escolar 2017. Disponível em: <http://educacenso.inep.gov.br/censobasico/> Acesso em abril de 2018.

BRASIL. **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais** – Dados do Ideb/Inep (2017). Disponível em: <http://inep.gov.br/dados>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. **IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - PNAD/ Pesquisa nacional por amostra de domicílios : síntese de indicadores 2017 /** IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro :2017.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MEC, 1995.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador**. Brasília: SEB/MEC, 2013a. 23p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5089-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51,-de-11-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 13 abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013c.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Orientador – Adesão.** Brasília: MEC/SEB, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, 2016b. Disponível<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746>. Acesso em: 30 mar. 2017.

BRASIL. MEC.SETEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: MEC. SETEC, 2000a.

BRASIL. MEC.SETEC. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC. SETEC, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC, nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral. Brasília, 2016c.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de fomento ao tempo integral aprova 530 escolas que vão oferecer 268 mil matrículas. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=43721>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRUNS, Barbara; EVANS, David; LUQUE, Javier. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos.** Tradução de Amanda Monte. Publicações Banco Mundial. Mimeo, 2011.

CARVALHO, C. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno o acesso ao Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300016&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 24 abr. 2018.

CAMARGO, Thiago Dutra de; SOUZA, Diogo Onofre. **A educação integral como possibilitadora da construção da cultura de paz e de uma ética universal.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do Ensino Médio e a formação dos estudantes: desvelando a ideologia das competências e da empregabilidade.** São Luís: EdUFMA, 2009.

CASTRO, Maria Rosana de Oliveira. **Uma experiência do Programa Ensino Médio Inovador em Ananindeua – Pará.** 223 f. 2017. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAVALIERE, A. M. (2002b). **Escolas de tempo integral: Uma idéia forte, uma experiência frágil** In: A. M. Cavaliere & L. M. C. Coelho (Orgs), *Educação brasileira em tempo integral* (pp. 93-111). Petrópolis: Vozes.

CAVALIERE, A.M. **Educação integral.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

COLARES, M. L. I. (Org.). **Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém, PA.** Curitiba, PR: CRV, 2015.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio em São Paulo: a expansão das matrículas nos anos 1990. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 41-68, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623655996>. Acesso em: 25 mar. 2017.

CUNHA, Luís Antônio. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado.** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

DELORS, Jacques. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** UNESCO. MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Impresso no Brasil. Editora CORTEZ, 1998.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001. DIÓGENES, Elione Maria Maria Nogueira (Org.). **Avaliação de políticas públicas de educação:** (texturas e tessituras do programa mais educação). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

DRAIBE, S. M. **O ‘Welfare State’ no Brasil: características e perspectivas.** São Paulo, ANPOCS/Vértice, 1989.

FERREIRA, E. B. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun, 2017.

FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma do Ensino Médio é um desperdício.** Blog do Freitas, 2017.

FREITAS, Luís Carlos de. **MP do Ensino Médio.** Blog do Freitas, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** Educ. Soc., Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** 2008.

FURTADO, Celso. Sobre a formação da Formação econômica do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13. n. 37. set./dez. 1983.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GAMBOA. Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Trabalhos apresentados... Caxambu, MG, 2004.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOMES, Tânia Castro. COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **A educação integral e o programa ensino médio inovador – PROEMI: singularidades desta política.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2018.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio.** **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** Em Aberto, Brasília, v.22, n.80, p.65-81, ab. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estados e políticas. **Caderno CEDES**, v. 21, n. 55, nov. 2001.

INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Brasília/DF, 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53a c9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em: 10 jul. 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESUMO TÉCNICO. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE 2009.** Brasília – DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **RESUMO TÉCNICO. CENSO ESCOLAR de 2010.** Brasília – DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO EDUCACIONAL de 2017.** Brasília – DF.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CENSO ESCOLAR DE 2015.** Brasília – DF.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **As políticas educacionais da nova república: Do governo Collor ao de Lula.** Revista Exitus, volume 1, nº1, julho/dezembro 2011. p. 119-128.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc. [online]. v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e Suas Consequências.** In: FERRETTI, J. Celso; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales (Org.). **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola.** São Paulo: Xamã, 1999.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014.

KRAWCZYK, Nora. FERRETI, Celso João. Flexibilizar pra quê? Meias verdades da ‘reforma’. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun.2017.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à ideologia da globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial.** 1998. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun.2017.

LOUREIRO, Violeta Refkalefsy. **Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir.** Estud. av. vol.16 no.45 São Paulo May/Aug. 2002.

MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquiles. **Servindo a dois senhores: as políticas sociais no Governo Lula.** Revista Katál, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 15-23, jan.-jun./2007.

MEDEIROS, Marcelo. **A Trajetória do Welfare State no Brasil: Papel Redistributivo das Políticas Sociais dos Anos 1930 aos Anos 1990.** Texto para Discussão, Brasília, n. 852, 2001.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017).** Educ. Soc. [online], v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 15 ago. 2018.

MOLL, Jaqueline. **Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM.** Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, jan./jun.2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.100, p. 49-56, mar. 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, jan.-abr. 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2. Ed. São Paulo, Cortez: 1999.

NORONHA, Gean Ferreira; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol da. **Ensino Médio no Estado do Pará: os indicadores de ofertas nas regiões de integração do Marajó e Metropolitana de Belém no ano de 2014**. MARGENS – Revista Interdisciplinar. v. 11., n.17., p. 209-223, dez. 2017.

OBSERVATÓRIO PNE. **Dossiê por localidade**. Votorantim/SP, 2018. Disponível em: <http://www.observatoriopne.org.br>. Acesso em: 05 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. **AS INFLUÊNCIAS DO BANCO MUNDIAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL: O FOCO NA EDUCAÇÃO E NA REGULAÇÃO SOCIAL**. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas governamentais. UFRP – Curitiba/ Paraná, 2016.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015a. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019>. Acesso em: 20 mar. 2018.

PARÁ. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Círculo de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual**. Belém, 2015b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Intranet**. 2018a. Disponível em: intranet.seduc.pa.gov.br. Acesso em: 20 fev. 2018. Dados da intranet com acesso restrito.

PARÁ, Governo do Estado do Pará. Agência de Notícias Pará. **Conheça o nosso Pará**. Disponível em: http://www.pa.gov.br/O_Para/opara.asp.

PARÁ. Governo do estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Diretoria de Ensino Médio e Profissionalizante. **Ensino Médio Integral 2017: orientações preliminares**. Belém, 2018b.

PARÁ. Governo do estado do Pará. **Plano de Apoio para Planejamento de Reuniões Pedagógicas** (Caderno -1). Belém, 2018a.

PARÁ. Governo do estado do Pará. **Caderno de Orientações para Apoio ao Planejamento de Ensino** (Caderno -4). Belém, 2018d.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. obra revista e atualizada. Editora Cortez, Rio de Janeiro: 2016.

PIMENTEL, Carmen Regina de Carvalho; FREITAS, Ana Maria Gonçalves Bueno de. **O ensino secundário brasileiro em 1930 no contexto da cultura escolar e história da educação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos** [...]. João Pessoa: UFPB, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.18.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.

RAMOS, Angélica Maria Pinheiros. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

RAMOS, Marisa Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 30-48, mai. 2017. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 10 mai. 2017.

RAMOS, Marise. **CONCEPÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**. Versão ampliada do texto intitulado “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Rio Grande do Norte/Natal, agosto de 2007.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

RODRIGUES, Denise Dalmás. **Concepções e práticas integradoras dos docentes do IFMT campus Cáceres, no desenvolvimento do currículo integrado**. 140 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa), Ijuí, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA: CAMPANHA CIVILISTA NA BAHIA, 2010, Ilhéus. **Anais** [...]. Ilhéus: UESC, 2010.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, V. D.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos**: Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas. Porto Alegre/RS: AGE Ltda, 2006.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 122 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 127-147, jul./dez. 2017.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**, 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/ RJ.

SAVIANI, Demerval. **A Nova lei da educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval et al. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção memória e educação).

SAVIANI, Dermeval et al. (Org.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. F.; NEVES, L. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 289-320. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/CAPITULO_8.pdf. Acesso em: 20 jul. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, Monica Ribeiro. SCHEIBE, Leda. **Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. Reforma do Ensino Médio. Retratos da Escola**. v. 11, n. 20, jan./jun.2017.

SILVA, Monica Ribeiro. **Curriculo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas**. Educação Unisinos 14(1):17-26, doi: 10.4013/edu.2010.141.03.janeiro/abril 2010.

SILVA, M. R.; COLONTONIO, E. (Org.). **Formação de Professores do Ensino Médio: cadernos de resumos do III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba: MEC; UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2017.

SILVA, Hilda. RIBEIRO, Ricardo. **A difícil expansão do acesso real ao Ensino Médio no Brasil**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 12. n. 27. Universidade Estadual Paulista, 2011.

SIMÕES, Willian. Políticas públicas do ensino médio Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, jan./jun.2017.

SOUSA, E. C. V. T; COLARES, M. L. I. S. **Políticas Públicas no contexto Educacional**. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; COLARES, Anselmo Alencar; RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. (Org.). **Educação e realidade amazônica: história, formação docente, tecnologia, política educacional e diversidade cultural**. Anais do Encontro Regional do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR)”. Santarém, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959.

TORRES, Rosa María. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001. 144 p.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Política educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WCEA. **Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WORLD BANK. **Educational Change in Latin America and the Caribbean**. Washington, D. C., World Bank, 1999a. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. [[Links](#)]

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36. abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.