



URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**(DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MOVIMENTOS E  
TENSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

**ELISABETE DO CARMO DAL PIVA**

**ORIENTADORA – DRA. EDITE MARIA SUDBRACK**

**Frederico Westphalen / RS, dezembro de 2024**

**Elisabete do Carmo Dal Piva**

**((DES)CAMINHOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MOVIMENTOS E  
TENSÕES NAS POLÍTICAS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada à Banca Examinadora  
da Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões – FW/RS (PPGEDU)  
como exigência parcial para obtenção de  
título de DOUTOR em Educação,  
sob a orientação da Profa.  
Dra. Edite Maria Sudbrack.

Frederico Westphalen / RS, dezembro de 2024

## **BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. EDITE MARIA SUDBRACK (Orientadora)

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – FW/RS

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. JAQUELINE MOLL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. MONICA RIBEIRO DA SILVA

Universidade Federal do Paraná

---

Prof. Dr. OTO JOAO PETRY

Universidade Federal da Fronteira Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. SILVIA REGINA CANAN

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo à espiritualidade, porque acredito que somos maiores que este plano e temos muitas coisas para aprender.

Aos meus pais, José e Lucilda, por me aceitarem como filha e continuarem me amando e protegendo, de onde estão.

À minha família – irmãos, irmãs, sobrinhos e sobrinhas, por serem presença constante em minha vida.

Aos meus filhos Mauricio, Ana Cristina e Keuri, pelo abandono involuntário dessa mãe-professora-estudante e por acreditarem tanto em mim, apesar de minha própria descrença. E ao meu neto Bento, lufada de ar fresco em nossas vidas. Eu amo vocês.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack, pelo apoio durante esta trajetória, me incentivando e orientando em todos os momentos.

Aos membros da Banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jaqueline Moll, minha mentora enquanto docente, desde que a conheci e passei a acreditar em um projeto de Ensino Médio que vem ao encontro do que sempre busquei; Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Ribeiro da Silva, de quem sou grande admiradora, por sua lucidez, inteligência e coragem em defender tão veementemente a educação pública; ao Prof. Dr. Oto João Petry, meu querido professor do Mestrado, pelas palavras carinhosas e pertinentes apontamentos; a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Regina Canan, pelos comentários objetivos e claros, além das palavras de incentivo, fundamentais para a continuação da caminhada.

Aos meus colegas do Doutorado em Educação, pela partilha dos anseios e expectativas, mesmo que por uma tela de computador.

Ao meu grupo de estudos da UFFS, Grupo de Pesquisa Espaço, Tempo e Educação - GPETE , na figura da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Andreis, minha querida orientadora do Mestrado e amiga da vida, e todos do grupo, pelos aportes na tese e incentivo.

À URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, meu maior agradecimento e reconhecimento pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

À Escola Tancredo Neves, local onde me fiz professora e entendi o prazer e o sofrer da ensinância.

Aos meus amigos, família que a vida me proporcionou, pelo apoio, carinho, respeito e incentivo sempre.

**Tocando em frente  
(Almir Sater)**

**Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco sei  
Ou nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Penso que cumprir a vida  
Seja simplesmente  
Compreender a marcha  
E ir tocando em frente  
Como um velho boiadeiro  
Levando a boiada  
Eu vou tocando os dias  
Pela longa estrada, eu vou  
Estrada eu sou  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Todo mundo ama um dia  
Todo mundo chora  
Um dia a gente chega  
E no outro vai embora  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs  
É preciso amor pra poder pulsar  
É preciso paz pra poder sorrir  
É preciso a chuva para florir  
Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si  
Carrega o dom de ser capaz  
E ser feliz**

## RESUMO

O presente estudo objetivou analisar as políticas públicas educacionais brasileiras, na perspectiva da educação integral, implementadas para o Ensino Médio, em diferentes momentos e lugares, que tiveram potencialidade de transformação em sua proposta. Os objetivos específicos são: compreender as potencialidades e fragilidades do EMI e de sua recontextualização curricular, enquanto política pública para o Ensino Médio; entender os conceitos de políticas públicas e políticas públicas educacionais; explicar a historicidade do Ensino Médio, no Brasil; ressignificar o conceito de educação integral, considerando as concepções dos pensadores da educação e educadores; analisar as políticas públicas específicas para a educação integral, como os CIEPs, Os Ginásios Vocacionais, as Escolas-Parques, os CIACs e o EMI; resgatar experiências históricas de educação com jornada ampliada, com concepção de educação integral. A perspectiva metodológica adotada envolveu o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações, que configuram os artigos científicos, livros, dissertações e teses em confluência com as leis e portarias relacionadas à temática em questão. A interpretação destes aconteceu por meio da análise de conteúdo. Este estudo considerou os desafios da educação integral (e de tempo integral) no Ensino Médio e suas especificidades, com uma análise acerca das potencialidades destas experiências educacionais, pensadas por meio das leis, documentos oficiais, historicidade e a vida das instituições, pensadores e programas, em diálogo com autores e educadores diversos. O método Histórico - Dialético, baseado em Gramsci e Saviani, foi a base da pesquisa. A possibilidade da formação integral frente à interrupção das políticas públicas educacionais, representou o limite de avaliação e permanência. Por meio da análise, notou-se que houve convicção e entusiasmo dos educadores e estudantes que fizeram parte dos programas/projetos elencados, na expectativa de que a educação integral, em sua unidade, em suas contradições, em seus movimentos, poderiam ter sido políticas públicas de Estado, aperfeiçoadas e viabilizadas, considerando (e não rejeitando) as desigualdades existentes no país, entendendo que elas são constitutivas do ser-aluno, da escola e da sociedade. O método Histórico-Dialético trouxe a compreensão histórica dos momentos em que cada política foi implementada e as alteridades do período. Acredita-se que este trabalho é relevante, pois possibilita a discussão sobre o tema educação integral e, em função disso, estimula o desenvolvimento de práticas pedagógicas que superem concepções fragmentadas e meramente assistencialistas, desvinculadas da vivência cotidiana do estudante.

**Palavras-chave:** Educação Integral; Educação de Tempo Integral; Ensino Médio; Políticas Públicas Educacionais.

## ABSTRACT

This study aims to analyze Brazilian public education policies, from the perspective of comprehensive education, implemented for high school at different times and places, which had the potential to transform their proposal. The specific objectives are: to understand the strengths and weaknesses of EMI and its curricular recontextualization, as a public policy for high school; to understand the concepts of public policies and public educational policies; to explain the historicity of high school in Brazil; to redefine the concept of comprehensive education, considering the conceptions of educational thinkers and educators; to analyze specific public policies for comprehensive education, such as CIEPs, Vocational Gymnasiums, Park Schools, CIACs and EMI; to recover historical experiences of education with extended hours, with the concept of comprehensive education. The methodological perspective adopted involves the survey, selection and study of several publications, which configure scientific articles, books, dissertations and theses in confluence with the laws and ordinances related to the theme in question. The interpretation of these results is carried out through content analysis. This study considers the challenges of comprehensive (and full-time) education in high school and its specificities, with an analysis of the potential of these educational experiences, considered through laws, official documents, historicity and the life of institutions, thinkers and programs, in dialogue with various authors and educators. The Historical-Dialectical method, based on Gramsci and Saviani, will be the basis of the research. The possibility of comprehensive education in the face of the disruption of public education policies represents the limit of evaluation and permanence. Through the analysis, it was noted that there was conviction and enthusiasm among the educators and students who were part of these programs/projects, in the expectation that comprehensive education, in its unity, in its contradictions, in its movements, could have been improved and made viable public policies of the State, considering (and not rejecting) the inequalities that exist in the country, understanding that they are constitutive of being a student, of the school and of society. The Historical-Dialectic method brought the historical understanding of the moments in which each policy was implemented and the alterities of the period. It is believed that this work is relevant, as it enables the discussion on the theme of integral education and, therefore, stimulates the development of pedagogical practices that overcome fragmented and merely welfare-based conceptions, disconnected from the student's daily experience.

**Keywords:** Integral Education; Full-Time Education; High School; Educational Public Policies.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Teses e Dissertações .....	37
<b>Quadro 2</b> - Projetos analisados e descrição.....	178



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Mapa Mental.....	p. 21
-------------------------------------	-------

## **LISTA DE MAPAS**

<b>Mapa 1</b> – Localização do Brasil e Santa Catarina, na América do Sul e de Santa Catarina, no espaço brasileiro.....	166
<b>Mapa 2</b> – Localização de Chapecó, no estado de Santa Catarina.....	171

## **LISTA DE LEIS**

- Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.
- Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961 . Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Dispõe sobre o sistema estadual de Ensino Industrial e de Ensino de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, e dá outras providências
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.
- Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências.
- Constituição Federal/1988.
- Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente, e dá outras providências.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- Lei nº 010172 , de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- 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.
- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e dá outras providências.
- Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
- Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 - dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.

- Portaria MEC Nº 971, de 09/10/2009 - Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador.
- Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
- Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
- Lei 13415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
- Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.
- PL 5230/2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.
- Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 . Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

## **LISTA DE SIGLAS**

ABC - Região industrial do estado de São Paulo

ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBE - Conferências Brasileiras de Educação

CEDES - Centro de Estudos de Direito Econômico e Social

CF - Constituição Federal

CIA - Agência Central de Informações

CIACs / CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CIEPS - Centros Integrados de Educação Pública

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CNM/CUT - Confederação Nacional dos Metalúrgicos

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais DO Ensino Médio

EM – Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Inovador

ENEN - Exame Nacional do Ensino Médio

ESG - Escola Superior de Guerra

FASUBRA - Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GV – Ginásio Vocacional

IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEM - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação

NEM - Novo Ensino Médio

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PNE - Plano Nacional de Educação

PCN's do EM - Parâmetros Curriculares Nacionais

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRC - Programa de Redesenho Curricular

PRC - Programa de Reestruturação Curricular

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RENOV - Relações Educacionais e do Trabalho

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SC – Santa Catarina

SEDES - Instituto Sedes Sapientiae

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID - United States Agency International for Development

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	11
CONTRIBUTOS DO MÉTODO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO.....	22
<b>1. EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEMPOS - ESPAÇOS DE OUTRAS POSSIBILIDADES</b> .....	<b>33</b>
1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM?.....	34
1.2 A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DA/NA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	36
<b>2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO</b> <b>(OU NÃO) DAS MUDANÇAS</b> .....	<b>53</b>
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS - CONCEITOS.....	54
2.2 HISTORICIDADE NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	55
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS .....	59
<b>3. ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CAMINHO DE AVANÇOS E RETROCESSOS</b> .....	<b>63</b>
3.1 E O PAÍS BRASIL “INICIOU”. .....	64
3.2 POPULISMO: “MÃE DOS POBRES, PAI DOS RICOS”.....	66
3.3 EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL- MILITAR: UMA TRANSIÇÃO DE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS.....	72
3.4 REDEMOCRATIZAÇÃO NO PAÍS. E NA EDUCAÇÃO?.....	76
3.5 OUTRO PENSAR PARA O ENSINO MÉDIO.....	83
3.6 NOVO NOVO ENSINO MÉDIO – NOVO NEM?.....	87
<b>4. A RUPTURA COMO MÉTODO DE DESCONSTRUÇÃO DE OUTRAS</b> <b>POSSIBILIDADES</b> .....	<b>97</b>
4.1 A HUMANIZAÇÃO ACONTECE POR MEIO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS - ANÍSIO TEIXEIRA .....	98
<b>4.1.1 Brasil - caminhos para a industrialização.....</b>	<b>99-</b>
<b>4.1.2 Escolas-Parques - revolução pela educação.....</b>	<b>105</b>
<b>4.1.3 Anísio Teixeira: intransigente defesa do direito à educação.....</b>	<b>108</b>
4.2 MARIA NILDE MASCELLANI: GINÁSIOS VOCACIONAIS, EXPERIÊNCIA DE DEMOCRACIA. ....	114
<b>4.2.1 Espaço-tempo dos Ginásios Vocacionais.....</b>	<b>115</b>
<b>4.2.2 Projetos Pedagógicos diferenciados - como eram os Ginásios Vocacionais.....</b>	<b>118</b>
<b>4.2.3 Maria Nilde Mascellani - mulher / militante / educadora .....</b>	<b>125</b>
4.3 DARCY RIBEIRO E OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS) - ESPERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO PLENA. ....	130
<b>4.3.1 Historicidade do período.....</b>	<b>131</b>



<b>4.3.2 Darcy Ribeiro - vocação: ser cidadão.....</b>	<b>133</b>
<b>4.3.3 CIEPs - olhar carinhoso para a educação .....</b>	<b>138</b>
<b>4.4 CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - CAICS / CIACs – POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>144</b>
<b>4.4.1 Tantas "evidências" do que estava por vir.....</b>	<b>145</b>
<b>4.4.2 CIACs /CAICs - o que era pra ser.....</b>	<b>152</b>
<b>4.5 EMI – VISLUMBRES DE ESPERANÇA.....</b>	<b>159</b>
<b>4.5.1 E um novo século se apresenta - Mas é claro que o sol vai voltar amanhã.....</b>	<b>161</b>
<b>4.5.2 País, Estado, escola: caminhos das políticas públicas .....</b>	<b>162</b>
<b>4.5.3 Escola Tancredo #aquiémaislegal.....</b>	<b>169</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>177</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>189</b>

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A utopia está lá no horizonte.  
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.  
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.  
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.  
Para que serve a utopia?  
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.  
(Eduardo Galeano<sup>1</sup>)

O presente estudo se dispõe a analisar as políticas públicas de educação integral, no Brasil, especialmente para o Ensino Médio, considerado o nível de maior complexidade e disputa política, marcado por um longo processo de indefinição identitária, cujas oscilações alternaram um modelo propedêutico, com destino à continuação de estudos em nível superior e um profissional, direcionado às classes trabalhadoras. Tem como Objetivo Geral analisar as políticas públicas educacionais brasileiras de educação integral, implementadas principalmente para o Ensino Médio, em diferentes momentos e lugares, que tiveram potencialidade em sua proposta.

Partindo da experiência pioneira desenvolvida por Anísio Teixeira, nas Escolas Parques (1950), os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (1960); passando pelos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs no Rio de Janeiro (1980); os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CIACs), programa este implantado em vários estados brasileiros pelo governo Fernando Collor de Mello (1990) e o EMI - Ensino Médio Inovador (2009), dialogando com as leis que desenharam estes programas e autores como Moura, Ciavatta, Frigotto, Teixeira, Mascellani, Freire, Moll, Ribeiro, Dewey e Fernandes.

O desenvolvimento desta pesquisa envolve o levantamento, a seleção e o estudo de diversas publicações, que configuram os artigos científicos, livros, dissertações e teses em confluência com as leis e portarias relacionadas à temática em questão. A interpretação destes acontece por meio da análise de conteúdo, aqui entendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

---

<sup>1</sup> Eduardo Hughes Galeano foi um jornalista e escritor uruguaio. É autor de mais de 40 livros, que já foram traduzidos em diversos idiomas.

O método Histórico-Dialético, embasado em Gramsci e Saviani, será a base da pesquisa. O método de abordagem é a estratégia de investigação da pesquisa, com regras e padrões específicos.

O método Histórico-Dialético é um método de abordagem que se caracteriza por analisar a realidade em movimento, ou seja, analisa partes da realidade em constante relação com a totalidade, para se chegar a uma conclusão sobre o fenômeno estudado.

Para sua efetivação, o primeiro passo deve ser definir uma tese considerada uma provável verdade. Na sequência, criar uma antítese, que vai negar a primeira tese apresentada. No embate resultante entre a tese e antítese surge a síntese.

Busca-se mostrar que as experiências já viabilizadas possuíam potência para alterar profunda e intensamente esse período da vida dos adolescentes e jovens, mas sofreram influências político partidárias e de agências internacionais, que as desconfiguraram de seus focos formativos e, portanto, não tiveram pujança para se consolidarem enquanto política de Estado e se caracterizaram como políticas de governos.

A possibilidade da formação integral frente à disrupção das políticas públicas educacionais, ainda não alcançadas, representa um limite de concretude e continuidade, no Ensino Médio.

A problemática que esta pesquisa procura responder está definida em: quais as políticas públicas de educação integral, especialmente para o Ensino Médio, que foram potenciais em sua proposta, no contexto histórico brasileiro?

Abrange, portanto, questionamentos como: 1) quais as experiências consideradas potentes, de educação integral, já historicizadas no país? 2) quais os pressupostos definidos nas políticas públicas, para as alterações de percurso, tanto em nível estadual quanto nacional? 3) quais as possibilidades e fragilidades do Ensino Médio Inovador, com as alterações nas políticas governamentais? 4) como a descontinuidade, tão presente nas políticas educacionais, inferem numa ampliação das dificuldades encontradas neste período educacional? Estas perguntas embasaram a pesquisa, no que tange a implantação e tempo de permanência de novos paradigmas para o Ensino Médio.

Estes questionamentos fundamentam os objetivos. Portanto, o Objetivo Geral é analisar as políticas públicas de educação integral, na perspectiva do Ensino Médio, que

foram potenciais em sua proposta, elaborando um resgate histórico e identificando suas possibilidades e fragilidades.

Os Objetivos Específicos são: 1) compreender as potencialidades e fragilidades do EMI<sup>2</sup> e de sua recontextualização curricular, enquanto política pública para o Ensino Médio; 2) entender os conceitos de políticas públicas e políticas pública educacionais; 3) explicar a historicidade do Ensino Médio, no Brasil; 4) ressignificar o conceito de educação integral, considerando as concepções dos pensadores da educação e educadores; 5) analisar as políticas públicas específicas para a educação integral, como os CIEPs, Os Ginásios Vocacionais, as Escolas-Parques, os CIACs e o EMI e como se materializaram.

O primeiro capítulo é “Educação Integral: Tempos-espacos de outras possibilidades”, estado do conhecimento, com uma síntese da produção científica, fazendo uma reflexão crítica sobre o ProEMI, último programa de educação integral, instaurado no Brasil.

“Políticas públicas educacionais – caminho para a efetivação (ou não) das mudanças” é o segundo capítulo, com os conceitos pertinentes, os atores envolvidos e seus possíveis conflitos. O terceiro capítulo tem como título: “Ensino Médio no Brasil: um caminho de avanços e retrocessos”, traz a historicidade de implantação deste período educacional e sua contínua dualidade.

O quarto capítulo: “A ruptura como método de desconstrução de outras possibilidades” analisa os programas de educação integral, já implementados no país, e a descontinuidade dessas políticas públicas.

Este estudo considera os desafios da educação integral (e de tempo integral) no Ensino Médio e suas especificidades, com uma análise acerca das potencialidades destas experiências educacionais, pensadas por meio das leis, documentos oficiais, historicidade e a vida das instituições, pensadores e programas, em diálogo com autores e educadores diversos.

A intencionalidade deste trabalho não é oferecer uma descrição da situação da educação integral e do Ensino Médio ou, simplesmente, questionar as deficiências ou possibilidades dessa concepção de educação e dessa etapa de escolaridade, em alguns momentos da história educacional brasileira.

---

<sup>2</sup> O Programa Ensino Médio Inovador- ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, foi uma estratégia do Governo Federal para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio.

Busca, isto sim, desenvolver ideias que possam contribuir para a reflexão, o debate e a análise das políticas educacionais, a partir dos desafios apresentados pela realidade social, econômica e política do país, neste momento de tantas dúvidas em relação às novas propostas e leis.

Quando se trata de discutir a educação escolar é consensual a percepção de que o Ensino Médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos e acalorados, seja pelos problemas do acesso, permanência, índices de aprovação ou reprovação, sua falta de identidade, ou, ainda, pela discussão sobre a qualidade da educação oferecida.

Aliás, há uma constante “preocupação” com a melhora da qualidade da educação nacional, sendo sua representação defendida de diversas formas diferentes, verbalizados em falas como ‘padrões mínimos’, ‘quantidades mínimas’, ‘metas de qualidade’, ou ‘aquisição mínima de habilidades e competências’. Essa discussão é tão heterôgenea que, por si só, já exigiria um estudo isolado.

A obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos, o que subentende a inclusão do Ensino Médio, é muito recente. Somente isso já justificaria suas limitações, pois são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, que ainda sofre os abalos das mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX, com transformações significativas da ordem social, econômica e cultural. E repercussões significativas na educação.

A presente pesquisa é o resultado de uma caminhada profissional, entrecruzada com a docência e gestão no Ensino Médio e, mais especificamente, com o Ensino Médio Inovador, como professora de História, assessora pedagógica e diretora de escola, quando foi possível reacreditar num projeto que vinha ao encontro das expectativas de uma educação que garantisse o desenvolvimento pleno dos estudantes, em todas as suas dimensões: cognitiva, física, emocional, social e cultural, de forma coletiva e interdisciplinar, que pensasse o espaço além da sala de aula, compartilhado por jovens e suas famílias, numa parceria escola e comunidade.

O curso de Mestrado<sup>3</sup> trouxe a possibilidade de pesquisar formalmente o EMI, por meio dos textos dos colegas, professores da rede estadual de Santa Catarina, permitindo

---

<sup>3</sup> “Ensino Médio Inovador: a vida da política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina” – dissertação apresentada em 2018, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul).

problematizar e sistematizar as emoções, paixões, angústias, inquietações, temores e fascínios da professora que atuou muitos anos em sala de aula.

Foi um período marcado por diferentes e desafiadoras vivências, as quais se misturaram o prazer imenso em trabalhar com as juventudes, os embates teóricos e políticos, inerentes a carreira do magistério e todo o aprendizado, oriundo dos debates e da convivência com os professores e colegas, na Universidade.

A oportunidade do Doutorado acompanhou essa perspectiva, de querer entender as políticas públicas educacionais e seus efeitos, as práticas e ações desenvolvidas no contexto dos diferentes momentos e espaços em que o ensino integral se efetivou.

Em razão dessa proximidade, enquanto professora e pesquisadora, e desse “acreditar” na viabilidade da educação integral, a pesquisa buscou compreender as propostas de uma ensinância dentro desta concepção e já oportunizadas no país, com suas potencialidades e fragilidades.

O Ensino Médio, historicamente, se apresentou como propedêutico, reforço da educação básica, terminalidade ou preparação para o emprego, sem uma especificidade que o definisse. Faz-se importante problematizar esse período educacional considerando a historicização, pois diferentes interpretações vêm sendo pressupostas para essa etapa e são utilizadas como argumentos para justificar a descontinuidade nos projetos e nas leis.

A pesquisa compreende uma investigação que tensiona as possibilidades e limites da educação integral, em diálogo com o EM e têm como assento os desafios da configuração do mesmo.

A escola, enquanto espaço formal de educação, é uma instituição criada pela sociedade, faz parte de um processo, constrói-se e é construída em interlocução com o contexto social e econômico. As políticas públicas para a expansão da educação básica vieram atender não somente às aspirações das camadas populares, por mais escolarização para seus filhos e filhas, mas, também, à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional e modificar os indicadores educacionais.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 firmou a obrigatoriedade escolar dos quatro aos 17 anos. Oliveira (2002, p.15) depreende que a obrigatoriedade encerra um duplo dever: “A dupla obrigatoriedade refere-se, de um lado, ao dever do Estado de garantir a efetivação de tal

direito e, de outro, ao dever do pai ou responsável de provê-la, uma vez que passa a não fazer parte do seu arbítrio a opção de não levar o filho à escola”.

Ao compreender o Ensino Médio como etapa da Educação Básica, a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) confere-lhe o sentido de direito fundamental, mas, contraditoriamente, não lhe assegura a condição de ser etapa escolar obrigatória. A ampliação da obrigatoriedade escolar, posta pela EC nº 59/2009, que inclui a faixa etária de 15 a 17 anos, justifica o estabelecido na Meta 3, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, quanto à universalização do atendimento em 85% para o final da vigência do Plano (Silva, 2020, p.280).

A obrigatoriedade não é do ingresso e permanência no Ensino Médio, está relacionada a idade e tempo de escolaridade do estudante. Mas, considerando a não-reprovação, coloca esta criança/adolescente completando a educação básica.

A inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica mostra claramente sua importância política e social, em um país que escancara, especialmente neste momento histórico vivenciado, uma imensa desigualdade educacional.

O Ensino Médio representa apenas os três ou quatro últimos anos da educação básica, mas, talvez, os mais controversos, o que traz dificuldades no momento de definir políticas para essa etapa da escolarização. Fala-se da perda da identidade, quando, na verdade, o Ensino Médio nunca teve uma identidade muito clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional (Krawczyk, 2011, p.6).

Essa obrigatoriedade resultou em uma ampliação da quantidade de estudantes e levou para o interior das escolas quase que a totalidade das crianças e um número considerável de adolescentes-jovens, a fim de atender a legislação vigente. É importante salientar que a universalização do ensino não foi graças às benesses do Estado, mas como resultado de lutas históricas dos movimentos sociais.

Sacristán (1995) assevera a existência de uma escola excludente, relacionada a infraestrutura deficiente ou total falta da mesma e as condições de trabalho dos docentes, sem valorização em qualificação, ascensão na carreira ou remuneração compensatória.

Além de matrizes curriculares divergente dos interesses dos estudantes. São questões que vão além de apenas garantir o acesso e permanência dos adolescentes/jovens na escola, mas na oferta de um ensino que tenha uma função e meta em si.

A escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura

dominante. Tem sofrido processos de taylorização progressiva, que dificultam a acolhida e a expressão das singularidades que não se acomodam à padronização que caracteriza o conhecimento que transmite e à conduta que exige dos alunos (Sacristán, 1995, p. 84).

A intencionalidade de diminuição do papel do Estado, especialmente nas áreas sociais, é recorrente nos governos brasileiros. E na educação este intuito está manifesto nos acordos com municípios e estados, coordenando formações de professores e estimulando novos formatos de organização curricular.

O movimento empresarial Todos Pela Educação e o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Rede Gife) também se inserem nessa política que estimula os empresários a assumir um papel decisivo, com intervenções sistemáticas em questões sociais. Mais recentemente, temos observado a crescente influência do empresariado na elaboração e na execução das políticas públicas para a educação, interagindo com as estratégias de expansão do mercado educacional, especialmente do mercado especializado em assessorias e consultorias. Um exemplo é a proposta “Arranjos de Desenvolvimento da Educação” (ADE), que, elaborada com base na perspectiva gerencial da administração pública, insere-se na busca por novas formas de coordenação e de cooperação intergovernamental e de institucionalização de novas parcerias público-privadas para a oferta da educação básica pública (Carvalho, 2017, p. 534-535).

E vivencia-se, na escola, um coletivo de profissionais exaustos das promessas contraditórias, descontínuas, não cumpridas, quase maléficas, percebendo seus agentes públicos mais comprometidos com seus interesses do que em promover uma educação pública de qualidade.

Mas o que é qualidade de ensino? Quais os parâmetros básicos para definição de um ensino público de qualidade? Há um comparativo para se chegar a esse ensino considerado de qualidade em escolas com realidades diferenciadas? Como ampliar a qualidade de ensino na educação básica? Quais políticas públicas devem ser implementadas para se conseguir a qualidade do ensino? Camargo (2003, p.21) explicita esse conceito.

Entretanto, é preciso considerar que uma educação e um ensino de qualidade, mais do que uma exigência de natureza econômica, é um direito de todo cidadão ao saber sistematizado historicamente, produzido pelo conjunto da sociedade, sendo indispensável à conquista e ao exercício de uma cidadania crítica, ética e solidária.

E complementa, refletindo que a qualidade de ensino está associada a plena realização da função social da escola.

Assim, em que pese a preocupação com a qualidade estar articulada à plena realização do direito à educação, o que implicaria a escola cumprir sua verdadeira função social, não se pode tomar, no âmbito da pesquisa, levantamento do custo-



aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade, o conceito de qualidade como a plena realização da função social da escola, mas apenas conceito de qualidade que se articula às condições disponíveis e observáveis para uma melhor realização dos processos de ensino e de aprendizagem (Camargo, 2003, p. 21).

O discurso tão corriqueiro de “uma escola com estrutura física do século XIX, professores do século XX e estudantes do século XXI” (Viviane Senna, 2015), leva a mudanças rápidas e descontínuas de políticas públicas educacionais que surgem em substituição de outras, que sequer haviam perdurado pelo tempo suficiente para atender aos interesses que as motivaram.

Esses discursos fomentam a ideia de uma educação isolacionista, baseada num personagem único, com vocação para essa “missão”, tirando o foco da educação enquanto tarefa coletiva e aniquilando a função real do professor, enquanto profissional, num processo alienante e destrutivo.

À vista disso, houve importantes experiências relacionadas à escola pública de tempo integral, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, organizado na década de 1950, por Anísio Teixeira, influenciado pelas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952), para quem a educação deveria se embasar em dois pilares: a utopia e a democracia.

[...] não é mais possível pensar em educação como um momento pré-fixado na vida de cada pessoa: é necessário admiti-la como um processo dinâmico que acompanha os indivíduos por toda a vida, sendo impossível concebê-la dissociada de seu contexto cultural. Educação e cultura se interpenetram para compor uma verdadeira simbiose: a cultura irriga e alimenta a educação que, por sua vez, é um excelente meio de transmissão de cultura (Teixeira, 1959, p. 79).

Ou os Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, construídos na década de 1980, por Darcy Ribeiro, numa perspectiva de implantação de educação integral com jornada escolar ampliada. Darcy Ribeiro pensava uma escola capaz de promover um salto de qualidade na educação. Sua proposta articulava uma profunda reformulação no ensino, propiciando uma reflexão sobre sua organização, objetivos, métodos e inserção social.

Considerava necessário o turno único, com ações específicas nas áreas pedagógicas, de saúde e cultura, que colaborariam na formação de uma escola democrática, exercendo um papel social ampliado, trazendo desafios, buscando soluções às expectativas dos alunos.

O conceito de educação integral que este estudo propõe remete a uma educação que seja capaz de atuar nas áreas da cultura, do esporte, da arte, ultrapassando o desempenho

restrito à típica instrução escolar. Isso significa que a educação integral envolve várias dimensões da formação do sujeito (cognitiva, afetiva, corporal, cultural, social, ética, política, etc).

Os caminhos percorridos pela escola pública de educação integral (em tempo integral), no país, são à base inicial desta pesquisa. De um debate que se estendeu por longo tempo para uma política de Estado houve todo um processo, com experiências variadas, sucessos e fracassos, desafios e limites, defensores e detratores.

Neste contexto, o estudo busca os momentos históricos em que a educação integral se efetivou e poderia ter sido o diferencial para o Ensino Médio, no Brasil, como a experiência pioneira desenvolvida por Anísio Teixeira, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro - BA (1950), os Ginásios Vocacionais, em São Paulo (1960), os Centros Integrados de Educação Pública - Cieps no Rio de Janeiro (1980), os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Ciacs (1990) e o ProEMI - Ensino Médio Inovador (2009).

A pesquisa intenta entender porque projetos que já estavam definidos como política de Estado, resultados da tomada de consciência da classe política e da sociedade e um desafio a ser vencido: o alto percentual de adolescentes- jovens, de 15 a 17 anos, que não frequentam a escola, que desistem, reprovam e as elevadas taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade, num momento de crise política e econômica são gradualmente descaracterizados em sua importância.

Como alicerce teórico para demarcar os fundamentos históricos, filosóficos e os princípios políticos e pedagógicos, com a implantação dos projetos de educação integral, servem de referencial os estudos das leis que embasaram a materialidade do Ensino Médio, em diálogo com pensadores da educação integral, identificando os conteúdos, as práticas e os sentidos postos em textos sobre o tema.

É utilizada a pesquisa bibliográfica e documental, como forma concreta de investigação de uma problemática já definida nos objetivos a serem alcançados, recuperando o conhecimento científico acumulado sobre as indagações propostas, com o estudo de livros, teses e artigos científicos, escolhidos através de sites, como da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Do ponto de vista metodológico, pode ser caracterizada como bibliográfica, documental e de revisão de literatura, pois busca recuperar a evolução histórica do conceito

de educação integral, na literatura de referência sobre o assunto e, também, demonstra o estágio atual da contribuição acadêmica, procurando informações sobre a situação do tema pesquisado e os principais aspectos que já foram abordados (Gil, 2007, p.56).

Também pode ser caracterizada como uma pesquisa sobre o estado do conhecimento (Ferreira, 2002, p. 262), pois contribui para a avaliação da produção científica sobre o assunto.

Um conjunto de leis e normativas educacionais traz elementos que permitem fundamentar a reflexão sobre as políticas públicas que tematizam a educação integral e, mais especificamente, o Ensino Médio.

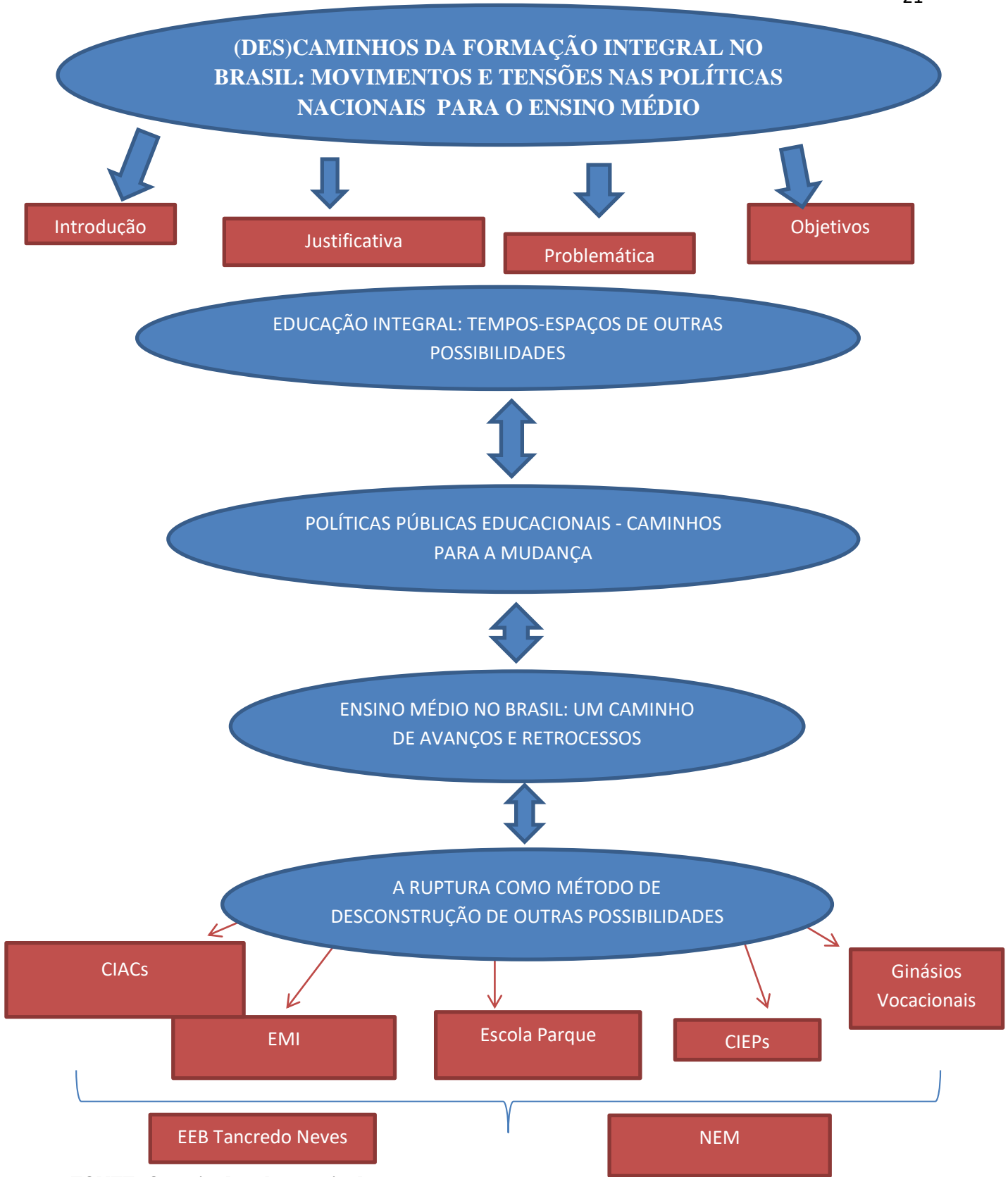
Os textos dos professores, funcionários e alunos, de uma escola de ProEMI, situada em Chapecó – SC, publicados num livro comemorativo aos dez anos do Programa, trazem o empirismo para a pesquisa.

É uma pesquisa qualitativa, com dados que não podem ser mensurados, se legitimando e se configurando ao longo do processo. Moraes (1999, p. 03) explicita como acontece a análise do material de pesquisa:

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (Moraes, 1999, p. 06).

A importância da análise de conteúdo se deve a preocupação com o rigor científico e a profundidade da pesquisa. Portanto, são adotadas as ferramentas teóricas e metodológicas da análise de conteúdo como recurso para a interpretação dos sentidos produzidos pelos programas federal e estaduais de educação integral.

O mapa mental a seguir apresenta os passos da pesquisa.



FONTE: Organizado pela pesquisadora.

O método utilizado é o Materialismo Histórico-Dialético<sup>4</sup>, que se caracteriza pela mobilidade de pensamento, por meio da materialidade histórica da vida em sociedade, buscando entender as regras fundamentais que definem o formato de organização dos homens.

A lógica explícita não consegue elucidar e interpretar as contradições e contrastes, dificultando o movimento do pensamento, que pode levar a compreensão (ou incompreensão) das coisas. Se o mundo é dialético, se movimenta e é contraditório, é imprescindível uma teoria para interpretá-lo, que sirva de instrumento para a sua cognição.

## CONTRIBUTOS DA METODOLOGIA E DO MÉTODO

Discorrer sobre o contorno metodológico, compreendido como percurso investigativo, as políticas públicas brasileiras e sua capacidade de metamorfosear, conforme o reordenamento dos governos, e, por conseguinte, uma política pública educacional específica, aparelhada para uma etapa estudantil e geracional – o Ensino Médio, é o âmago desta pesquisa. Severino (2007, p. 15) explicita que a pesquisa científica tem caráter pessoal.

[...] em uma dimensão social, o que confere o seu sentido político. Esta exigência de uma significação política englobante, implica que, antes de buscar-se um objeto de pesquisa, o pós-graduando pesquisador já deve ter pensado o mundo, indagando-se criticamente a respeito de sua situação, bem como da situação de seu projeto e de seu trabalho nas tramas políticas de qualquer realidade social.

Para que serve uma pesquisa? Quais os tipos mais comumente utilizados? O que diferencia uma pesquisa qualitativa de uma pesquisa quantitativa? Esse texto tem como objetivo analisar a contribuição deste enfoque nas pesquisas sobre políticas educacionais.

O conceito de pesquisa usado não abarca somente sondagens de opinião, trabalhos de consulta ou a chamada pesquisa tradicional, embasada pelo positivismo de Comte<sup>5</sup>, em um método de estudo das chamadas Ciências sociais, que sempre tentou ser tão “científico” quanto as ciências físicas e naturais, numa concepção que trata o pesquisador social dentro

---

<sup>4</sup> Neste estudo foi adotada a escrita do Materialismo Histórico-Dialético com hífen, pois se acredita que é impossível pensar um processo histórico sem considerá-lo dialético. “(...) há que separar a dialética do método do materialismo histórico quando se quiser fundar uma teoria consequente do oportunismo, da ‘evolução’ sem revolução, da ‘passagem natural’ e sem luta ao socialismo” (Lukacs, 1974, p. 19).

<sup>5</sup> Isidore Auguste Marie François Xavier Comte foi um filósofo francês que ficou conhecido por ter sido o primeiro a sintetizar a necessidade de uma ciência da sociedade (Sociologia) e por ter fundamentado, pela primeira vez, a teoria positivista. Disponível em < <https://brasilecola.uol.com./sociologia/auguste-comte.htm> > Acesso em nov.2021.

de uma pseudo neutralidade. Utiliza-se o conceito de Demo (2000, p. 33), de que "na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico metodológica para construir conhecimento".

Em relação a natureza de uma pesquisa, ela pode ser qualitativa (descritiva, em que os dados são analisados indutivamente através da interpretação dos fenômenos), quantitativa (focada em dados numéricos, requerendo técnicas de estatística para a tradução destes) ou quali-quantitativa, abrangendo os dois formatos.

Com o surgimento de abordagens alternativas, colocadas sob o rótulo geral de "metodologias qualitativas" propugnam-se novas perspectivas na constituição de conhecimentos nesse campo. Passa-se a privilegiar os estudos de caso, as abordagens antropológicas, as naturalísticas, a pesquisa-ação/intervenção, as observações cursivas, os depoimentos, histórias de vida, etc.. Busca-se apoio em várias vertentes epistêmicas, por exemplo na fenomenologia, na dialética- histórica, ou, como na maioria dos casos, adota-se uma perspectiva naturalística. Novos conceitos passam a ser utilizados, como o de dominação, reprodução, mediação, representação social, etc. Há também uma reaproximação com áreas da filosofia. Com isto, troca-se a predominância dos estudos onde quantificações predominam pela quase hegemonia desses estudos chamados "qualitativos" (Gatti, 2002, p.23).

Quanto ao tipo, a pesquisa está definida como bibliográfica e documental, que acontece a partir do.

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (Severino, 2007, p.122).

E, em relação a pesquisa documental, a compreensão, para Severino (2007, p.122), é de.

[...] 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. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Em tempos de tantas informações rasas, com o acesso imediato pela internet, proliferaram-se os plágios, as cópias de textos, a utilização de ideias e dados, sem a citação do autor ou da fonte de busca, desrespeitando tantos pesquisadores.

Como se trata de uma enorme rede, com um excessivo volume de informações, sobre todos os domínios e assuntos, é preciso saber garimpar, sobretudo dirigindo-se a endereços certos. Mas quando ainda não se dispõe desse endereço, pode-se iniciar o trabalho tentando exatamente localizar os endereços dos sites relacionados ao assunto de interesse. [...] De particular interesse para a área acadêmica são os endereços das próprias bibliotecas das grandes universidades, que colocam à disposição informações de fontes bibliográficas a partir de acervos documentais (Severino, 2007, p. 140).

A ética é a base para legitimar a pesquisa, buscando estabelecer a autenticidade, confiabilidade e valor científico ao trabalho. A análise dos textos, informações e dados acontece por meio da análise de conteúdo, aqui compreendida como um conjunto de técnicas de “análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004, p. 41).

A definição das categorias de análise é sempre um processo complexo. A categorização pode ser à priori, sugeridas pelo referencial teórico, ou à posteriori, após a análise do material. Essas categorias necessitam de ancoragem nos textos, em diálogo com a fundamentação teórica utilizada e os documentos analisados (Bardin, 2016, p. 43).

As categorias elencadas para estudo dos textos foram: cidadania, formação científica, cultura, jogos, assistência médica, alimentação, autonomia. As categorias representam o resultado de uma tentativa de síntese do problema e dos objetivos da pesquisa, destacando, neste processo, seus aspectos mais importantes.

Uma pesquisa tem como função principal a produção de novos conhecimentos, além de sistematizar uma realidade empírica, responder questionamentos, resolver problemas e, até, atender necessidades de mercado ou conjunturas específicas. Especialmente quanto a uma pesquisa em políticas educacionais, como descreve Tello e Mainardes (2015).

Entendemos que os fundamentos teóricos e epistemológicos de uma pesquisa em política educacional devem permitir a compreensão de um objeto de estudo e não meramente a descrição. Assim, a perspectiva descritiva presente nas pesquisas nesse campo não permite desenvolver avanços na compreensão, principalmente quando essa perspectiva assume posicionamentos dogmáticos ou ecléticos. Ou, quem sabe, dito de outro modo, os posicionamentos dogmáticos e ecléticos conduzem a pesquisas meramente descricionistas (Tello; Mainardes, 2015, p.155).

Assim sendo, definiu-se como fundamento da pesquisa o método denominado Materialismo Histórico- Dialético, tendo como foco a análise do referencial teórico-epistemológico que o fundamentou, isto é, uma revisão de literatura ou levantamento das produções sobre o tema estabelecido, perpassada pela historicidade.

Tem por objetivo, portanto, identificar e sintetizar o que tem sido pesquisado sobre o mesmo, discernir as lacunas do não compreendido, para posterior ampliação de estudos. Tello (2009, p. 235) destaca que, quando o próprio pesquisador explicita seu posicionamento teórico, leva ao enriquecimento da análise das políticas educacionais e da epistemologia das políticas educacionais. Tal explicitação pode levar a um uso mais consciente dos referenciais teóricos.

Em relação a historicidade, a importância de compreender o denominado método do Materialismo Histórico - Dialético se dá porque tal pensamento tem despertado tantas reflexões no campo científico, quanto têm sofrido algumas apropriações de seu conteúdo, que não são totalmente condizentes com as ideias iniciais de Marx, Gramsci e Saviani.

A teoria entende que a humanidade define-se por sua produção material (por isso “materialismo” em seu nome). Na perspectiva materialista é preciso conhecer a sociedade e seus aspectos, para trabalhar a superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, o materialismo considera que tudo está ligado à natureza, visto que o homem age sobre ela para produzir seus materiais de consumo. Entretanto, não se é produto da natureza, mas, sim, da história humana.

A história da humanidade é a história da luta de classes, sendo que as classes sociais são opostas e antagônicas em seus objetivos. Em vista disso, há uma relação dialética entre as classes, isto é, um entendimento de que há uma disputa histórica de classes sociais desde os primórdios da humanidade, e que ela está condicionada à produção material (trabalho e resultado do trabalho) da sociedade.

A dialética surgiu, na história do pensamento, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates e Platão utilizavam este conceito em seus diálogos. A verdade é atingida pelo diálogo entre duas instâncias, mas entre iguais. Entretanto, há uma visão distinta, principalmente em Heráclito, filósofo grego (530 a 428 a.C), em que uma conversa só existe entre os diferentes.



A diferença é constituidora da contrariedade e do conflito. Não é a concordância dos pares que conduz ao diálogo, mas a divergência, a exacerbação do conflito (Novelli e Pires, 1996, p.86).

No Renascimento, a busca da objetividade levou a separação extrema entre sujeito e objeto e ao abandono do pensamento dialético, como forma de interpretação do mundo. Entretanto, as elaborações científicas de vários cientistas do período tiveram o movimento como base de suas criações: Copérnico e a tese de que a terra não é imóvel; Galileu e Descartes, ao sugerir o movimento como condição natural dos corpos; e Newton, com os corpos que caem (Konder, 1981, p.15).

Hegel, filósofo alemão (1770 a 1831), retoma a dialética como importante objeto de estudo da Filosofia. Partindo da capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, Hegel tratou da elaboração da dialética como método, desenvolvendo o princípio da contradição, afirmando que uma coisa é e não é, ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto.

Esta é a oposição radical, a dicotomia sujeito-objeto e ao princípio da identidade. Por isso, Hegel preconiza o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (Novelli e Pires, 1996).

Em contrapartida, a dialética, que aparece no pensamento de Marx, surge como uma tentativa de superação de várias dicotomias, da separação entre o sujeito e o objeto. A construção lógica do método Materialista Histórico - Dialético é uma possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que quer compreender.

Mas, torna-se inviável fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, dual, separando sujeito-objeto, está se mostrando insuficiente para esta tarefa, o método Materialista Histórico-Dialético traz este caminho.

Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) são considerados os criadores de uma nova forma de compreensão da sociedade - o Materialismo Histórico-Dialético, com o propósito de estudar histórica e cientificamente a sociedade de sua época.

Marx e Engels criticavam as teorias existentes de então (idealistas, metafísicos, materialistas ingênuos) e formularam uma explicação radicalmente oposta às mesmas, numa

ruptura ao pensamento de vários teóricos, como Hegel (1770-1831, filósofo alemão que acreditava que são os pensamentos, as ideias, que determinam a vida material), Feuerbach (1804- 1872, considerado materialista, pressupunha a existência do indivíduo isolado, abstraído do seu contexto histórico) e Proudhon (1809-1865, que analisava as relações sociais capitalistas como imutáveis).

Materialismo Histórico - Dialético é o nome da teoria desenvolvida por Karl Marx, em parceria com Friedrich Engels, publicados na série de livros ‘O Capital’, bem como em seu livro ‘Manuscritos Econômico – Filosóficos’ (que teve a publicação póstuma), em que estudou a organização política da Europa, pós Revolução Industrial.

"Na produção social de sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase do desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a super-estrutura jurídica e política e a que correspondem determinadas formas de consciência social. O sistema de produção da vida material condiciona todo o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência do homem que determina a sua existência, mas, ao contrário, sua existência social é que determina sua consciência. Ao chegar a uma determinada fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade se chocam com as condições de produção existentes ou, o que não é mais do que a expressão jurídica disto, com as relações de propriedade dentro das quais se têm movido até ali. De formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações se convertem em seus entraves. E se abre assim uma época de revolução social (Marx, 1977, p. 70).

Marx foi influenciado por Friedrich Hegel, que formulou a teoria da dialética, embasada na formação de um espírito de época, isto é, uma ideia metafísica e coletiva que descrevia o modo certo para as pessoas viverem. Mas, mais tarde, questionou contradições nesta teoria, como a imobilidade das classes sociais, visto que acreditava exatamente no oposto, a subversão das classes, que poderia acontecer por meio de uma revolução.

E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos julgar tampouco essas épocas de transformação por sua consciência, mas, ao contrário, deve-se explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. Nenhuma formação social desaparece antes que se tenham desenvolvido todas as forças produtivas que comporta, e nunca aparecem novas e mais altas relações de produção antes que as condições materiais para a sua existência hajam amadurecido no seio da sociedade antiga. Por isso, a humanidade sempre propõe a si mesma unicamente os objetivos que pode alcançar, pois, bem olhadas as coisas, vemos sempre que esses objetivos se propõem apenas quando já existem ou, pelo menos, se estão gestando os condições materiais para a sua realização (Marx, 2024, p. 174).

Segundo Pereira e Francioli ( 2011, p. 93), a “história nada mais é do que o resultado, as consequências e as mudanças geradas pelas ações do homem sobre a natureza e sobre os próprios homens. À medida que o homem modifica suas necessidades materiais, sua maneira de pensar e agir, ele gera mudanças no seu ser social que irá resultar em outras mudanças na forma de organização da sociedade, são essas mudanças que darão origem a história”.

Marx e Engels desenvolveram a teoria do Materialismo Histórico e Dialético, unindo dialeticamente o materialismo e a realidade objetiva, a historicidade dos sujeitos e suas modificações. Portanto, entende a dialética como a análise das transformações que ocorrem na natureza, no sujeito e na sociedade, ao longo da história. Tudo é um constante movimento e transformação.

Gramsci começa sua vida política e intelectual com uma formação liberal, por meio da filosofia de Benedetto Croce<sup>6</sup> e Giovanni Gentile<sup>7</sup>. Marx, Lênin e Engels são autores que dão continuidade, como referências fundamentais para sua obra.

Para Gramsci, é na união entre teoria e prática que se pode superar as dicotomias refletidas nas classes sociais, ou entre o simples e o intelectual. A Filosofia deve servir a uma prática transformadora, com um discurso na ação coerente, no vínculo dialético entre teoria e prática, que se traduz na transformação do mundo. Por conseguinte, a Filosofia da práxis é uma teoria da prática em movimento, em transformação, fluida, interpretando o real, isto é, o processo histórico da sociedade (Gramsci, 2022, p. 295).

A insistência pelo uso do método Materialista Histórico - Dialético faz com que Gramsci reafirme tanto uma filosofia da práxis como a necessidade de construção de uma concepção de mundo transformadora, cabendo à cultura um lugar privilegiado na constituição de uma nova sociedade.

A pedagogia Histórico-Crítica foi desenvolvida por Dermeval Saviani, sob os pressupostos filosóficos do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx. Até a década de 1970, não havia, no Brasil, uma teoria educacional que pensasse o ser humano como um sujeito histórico, que concebesse que este aprende a partir da interação social com outros de sua espécie. Saviani desenvolveu sua teoria considerando a historicidade do homem.

---

<sup>6</sup> Benedetto Croce foi um filósofo, historiador e político italiano que escreveu sobre diversos assuntos, incluindo filosofia, história, historiografia e estética. Em muitos aspectos, Croce era liberal, embora se opusesse ao livre comércio do *laissez-faire*.

<sup>7</sup> Giovanni Gentile foi um filósofo, político e educador italiano. Foi uma figura de destaque do fascismo italiano e, juntamente com Benedetto Croce, um dos maiores expoentes do neoidealismo filosófico.

Saviani (2005), refletindo sobre como o educador brasileiro poderia passar do senso comum para a consciência filosófica, na compreensão de sua prática educativa, salienta o método Materialista Histórico- Dialético como instrumento desta prática e explica, para isto, a superação da etapa de senso comum (conhecimento da realidade empírica) por meio da reflexão teórica (movimento do pensamento, abstrações), passando para a etapa da consciência filosófica (realidade concreta, pensada). Assim descreve.

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou "*detour*" de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (Saviani, 2005, p.11).

Segundo Saviani (2005), a educação precisa retomar um discurso crítico, onde se leve em consideração as relações entre educação e as problemáticas sociais, de maneira em que não se possa dissociar a prática social de prática educativa. O objetivo da prática educativa é que o aluno compreenda o saber historicamente produzido e que o homem não nasce sabendo, ele se humaniza conforme se apropria do que foi produzido pelas gerações que o antecederam.

[...] O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e agir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo (Saviani, 2005, p. 7).

O método de investigação, denominado Materialismo Histórico-Dialético, é um método de conhecimento da realidade concreta, cujas bases e elementos centrais são resultantes de um longo processo de pesquisa, que se encontra sintetizado no texto de Marx (2011), intitulado 'A introdução de 1857 – O método da economia política'.

As investigações científicas, dentro deste método de análise, possuem como premissa central a indispensabilidade de compreender e explicar os objetos e fenômenos investigados, como eles verdadeiramente são, na prática. Portanto, há uma questão que necessita ser explicitada, qual seja, a dimensão epistemológica que permite a humanidade sistematizar um rol de premissas, acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social.

Nesta está incluída a dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se, histórica e socialmente, por meio da própria atividade prática, realizada pelo conjunto dos homens (Netto, 2011, p.75).

À luz do Materialismo Histórico-Dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta (Martins; Lavoura, 2018, p.225).

Isto posto, uma das condições principais e mais relevantes, para o pesquisar em educação, é que a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução daquilo que já foi pensado, refletido e elaborado, embasada nos objetos e fenômenos da realidade e seus movimentos, criando-se, assim, uma teoria, que é a reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se passou na realidade efetiva.

Essa apropriação teórica do movimento real do objeto ou fenômeno investigado não pode ser realizada de forma imediata. Visto que, neste método de pesquisa, a superação do nível empírico ao nível concreto do real só é possível por meio da análise e da abstração do pensamento do pesquisador.

“É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise” (Martins, Lavoura, 2018, p.226).

Essa abstração não vai de encontro a necessidade de uma lógica efetiva de existência do objeto a ser investigado, em razão de que a mesma busca caracterizar e classificar os elementos, por si mesmos e em suas especificidades.

Mas não contempla o reconhecimento de toda a dinamicidade e processualidade que perpassam a realidade, nem consegue captar as relações e as mediações dos múltiplos elementos deste real. Marx (2011, p.32) afirma que o verdadeiro caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto.

Considerando o objeto, Marx caracteriza seu método principiando por noções como “real”, “concreto” e “abstrato”, para defender que o pesquisador parte da materialidade de suas observações para estudar a sociedade.

Assim, o conhecimento teórico é o conhecimento do concreto. E que o mesmo é o conhecimento das suas múltiplas determinações. Mas, para se compreender o concreto, há a necessidade de categorias como universalidade, singularidade e particularidade.

Esse movimento de transitar do abstrato ao concreto depreende relações dinâmicas entre as diferentes unidades mínimas de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético, que vai do todo às partes e das partes ao todo, concomitantemente.

Lukács (2013, p.109) explicita que a totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade.

Netto (2011, p.56) defende que compreender o método de Marx equivale a encontrá-lo na investigação. Para tal, vale-se de três categorias: a totalidade, a contradição e a mediação. Isto significa entender que a sociedade burguesa é um todo complexo, estruturado e articulado. Mas essa totalidade se revela dinâmica e desse movimento resultam contradições, que a pesquisa deve descobrir.

Destas relações surgem os sistemas de mediações. Do encadeamento destas três categorias criou-se a perspectiva metodológica que propiciou a edificação do arcabouço teórico, denominado Materialismo Histórico- Dialético.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O primeiro passo para a definição de um método é a exposição do mesmo, a escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem, responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade.

O método Materialista Histórico-Dialético define-se pelo movimento do pensamento através da historicidade da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir as leis fundamentais que definem a forma organizacional dos homens, durante a história da

humanidade. Compreender o método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional.

O princípio da contradição infere que, para pensar a realidade, faz-se imprescindível aceitar a contradição e apreender o que dela é essencial. Portanto, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado.

Marx e Engels foram os primeiros a desenvolver a teoria do Materialismo Histórico e Dialético, pensando um materialismo que unisse, de forma dialética, a realidade objetiva, os sujeitos e suas modificações. A dialética é o estudo das mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Esta não vê o mundo como um objeto fixo, mas, sim, tem uma visão de que tudo está em constante movimento e transformação.

O Materialismo Histórico - Dialético, a partir de Saviani, traz o objeto da pesquisa para a história, historiciza o objeto da pesquisa e cria uma corrente pedagógica que dá conta da realidade. Permite que se mostre a contradição, confirma a relevância social da pesquisa.

Sendo assim, o Materialismo Histórico - Dialético é um método de análise do desenvolvimento humano, levando em consideração que o homem se desenvolve à medida que age e transforma a natureza e neste processo também se modifica.

Faz-se necessário tensionar e refletir sobre as políticas educacionais, pois estas são processuais e, geralmente, descontínuas. E é o momento de olhar sistematicamente ao que já foi implementado, avaliar limites e possibilidades, em razão das novas mudanças de cenário e dos discursos rasos, que tentam tornar crível a ideia da inexistência histórica de programas educacionais com robustez e potencial. E como diz Galeano, a utopia está ali, logo à frente, basta caminhar, continuar caminhando. E acreditando...

## 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEMPOS-ESPAÇOS DE OUTRAS POSSIBILIDADES<sup>8</sup>

Quanto mais difícil o tempo,  
mais forte deve ser a esperança.  
(Dom Pedro Casaldáliga)<sup>9</sup>

Partindo das palavras de Dom Pedro Casaldáliga, de que “quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança”, mobilizou-se a construir, neste Estado do Conhecimento”, um estudo crítico e reflexivo sobre o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, última política educacional de educação integral para o Ensino Médio, no tempo-espaço de abrangência em que ele ocorreu, especialmente considerando o advento de uma outra política educacional, totalmente distópica, para esse período de ensino.

Busca-se, também, refletir sobre a descontinuidade das políticas públicas para o EM, condicionada aos períodos de permanência de educação integral, analisando textos de autores diversos, para uma melhor compreensão do referido modelo de ensino.

O objeto deste estudo, portanto, é a investigação e reflexão sistemática das possibilidades de transformação e fragilidades de um período distinto, em que se tentou a educação integral, nas interfaces entre currículo, cultura e corporeidade, num ensino (inter)mediado pela comunidade, na efetiva construção do espaço/tempo de efetivação desta política educacionais, definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Por conseguinte, as questões aqui propostas são: 1) Quais os pressupostos definidos nas políticas públicas do Ensino Médio, entre 2009 e 2019, para as alterações de percurso, em nível nacional? 2) Quais as contribuições do ProEMI na reestruturação do currículo do Ensino Médio? 3) Verificou-se uma transformação tangível no papel do professor, considerando a interdisciplinaridade como seu fazer coletivo cotidiano? 4) Como a descontinuidade, tão presente nas políticas educacionais, inferiram numa ampliação das dificuldades encontradas neste período educacional?

---

<sup>8</sup> Publicado como artigo no XII SINCOL – Simpósio Nacional de Educação /2022.

<sup>9</sup> Bispo católico espanhol, radicado no Brasil.



Para responder tais questionamentos, esta pesquisa objetivou identificar as potencialidades e fragilidades do Ensino Médio Inovador durante o período de permanência do ProEMI, com as alterações nas políticas governamentais, para a educação integral.

E , por conseguinte, analisar as políticas públicas, específicas para o EM e EMI, no país, relacionar as dificuldades encontradas pelos estudantes, escolas e estado com as alterações nas políticas públicas relacionadas ao Ensino Médio integral, pelo Ministério da Educação, além de reconhecer a inconsistência da formação dos professores, constrictos entre as mudanças de políticas educacionais, aleatórias a sua participação nos debates.

A partir de um estudo bibliográfico, realizou-se um resgate sobre a educação integral no período de permanência do ProEMI, configurada nos textos de pesquisadores dos programas de mestrado e doutoramento, em universidades brasileiras.

O campo para esta análise são as teses dos programas de Mestrado e Doutorado, pesquisadas na BDTD<sup>10</sup> - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo como descritores: Ensino Médio integral e educação integral.

Assim, o interesse pela educação integral traz Dom Pedro Casaldáliga, referido na epígrafe, quando considera que quanto mais difícil o tempo, mais forte deve ser a esperança de mudança de percurso.

É por meio dela que se faz a reflexão sobre as repercussões decorrentes do ProEMI, as singularidades da educação integral e as fragilidades do Ensino Médio Inovador, colocadas em dissertações e teses e na dialogicidade com documentos referentes ao Programa e autores diversos.

## 1. 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA QUEM?

Segundo Majeski (2014, p.18), as transformações permanentes e profundas pelas quais os países têm passado obrigam os Estados a promover reformas nos sistemas educacionais. Na Europa, na América Latina, na Ásia, mudanças educacionais ocorreram ou estão

---

<sup>10</sup> IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

ocorrendo, a maioria delas veiculadas a reformas curriculares. Não raro, estas têm sido o centro do processo ou a principal causa das reformas.

Em desdobramento a essas reformas gestam-se as políticas públicas e, conseqüentemente, as políticas sociais e educacionais, sendo este um tópico que instigou curiosidade e conseqüentes indagações. De acordo com Hofling.

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (Hofling, 2001, p. 31).

A imensa gama de interesses envolvidos nas políticas educacionais é explicada por Ball e Mainardes.

Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua a política mais racionalidade do que ela merece. As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétrica (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (Ball e Mainardes, 2011, p. 13).

O Ensino Médio faz parte da educação básica e, historicamente, se apresentou como propedêutico, reforço da educação básica, terminalidade ou preparação para emprego, sem uma definição. Krawczyk esclarece.

Se por muitos anos finalizar a escola média era uma perspectiva restrita às camadas privilegiadas da população, na última década essa realidade se transformou, produzindo grandes desafios. A escola para 20% da população não é a mesma que aquela para 70% dela. Mas o poder público tem a obrigação de oferecer uma escola que comporte a dinâmica de aprendizagem da população que pretende atingir. Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real da democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação (Krawczyk, 2011, p. 757).

Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº. 59/2009<sup>11</sup>, que veio assegurar a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, favorecendo, assim, o acesso dos jovens ao Ensino Médio. Nesse contexto, e concordando com Bukowski (2016, p. 29), chega-se ao consenso de que as mudanças na educação pública brasileira ocorrem, sempre, de forma demorada, tardia e desigual.

## 1.2 A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DA/NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A intencionalidade deste momento é a procura de uma nova utopia, nos textos que mostram tantos e tantas sonhadores de outro projeto de educação, que oportunize aos jovens a integralidade de aprendizagens e o inerente direito a uma vivência plena.

Apoiou-se na pesquisa bibliográfica, com enlace em argumentos científicos e acadêmicos, para refletir as políticas públicas na perspectiva da educação integral. Para tanto, os procedimentos para o desenvolvimento deste estudo envolveram o levantamento, a seleção e a análise de dissertações e teses, relacionadas à temática em questão.

O estudo bibliográfico não é um trabalho simples de realizar. Exige dedicação, leitura, organização e disciplina. Assim, Moroz e Gianfaldoni consideram que.

A realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer. É claro que esta seleção não pode ser caótica, sob pena de dificultar a localização das referidas obras, bem como sua própria seleção e organização. O levantamento bibliográfico, como qualquer outra etapa da realização de um trabalho científico, é fruto de uma atividade metódica (Moroz; Gianfaldoni, 2016, p.31).

O levantamento dos estudos acadêmicos foi o primeiro encaminhamento. Esta etapa da investigação envolveu a busca de teses e dissertações na plataforma da BDTD<sup>12</sup>. Foram utilizados, como descritores, Ensino Médio Integral e Educação Integral e a mesma foi feita entre 10 a 27 de julho de 2022, tendo sido encontradas 813 dissertações e 252 teses. O primeiro critério eliminatório foi a leitura do título e palavras-chaves. Das 252, 228 teses

---

<sup>11</sup> Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em ago.2022.

<sup>12</sup> Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

foram desconsideradas e 24 reavaliadas. Das dissertações, num primeiro momento foram 32. Conforme leitura, emergiram algumas categorias de análise como: 1) implementação, desenvolvimento e efetivação do EMI; 2) desafios e possibilidades / permanência e êxito no EMI; 3) formação de professores.

Num segundo movimento destacaram-se dezenove teses e 14 dissertações, em razão do estudo dos resumos, pois as outras se configuravam em textos sobre as áreas da saúde, engenharia, direito, nutrição, assistência social, enfermagem e medicina. Ou, também, eram focados em uma disciplina específica, gestão escolar, baseados em uma experiência metodológica, educação superior, uso de tecnologias ou somente vinculadas ao Ensino Médio.

No quadro 1, foram discriminadas as dissertações e teses que serviram, enquanto leitura, ao tensionamento acerca do Ensino Médio Integral, em diálogo com alguns pensadores da educação. A seguir, títulos, autores, ano de defesa, universidade e local no qual foi desenvolvida.

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES

<b>Data</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>
2011 Tese	MACIEL, Lindalva Martins Maia	Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios	UNESP
2012 Dissertação	FERREIRA, Janilce Negreiros	O ensino médio nas escolas de tempo integral.	UFAM
2013 Dissertação	LARA, Graziela Jacyntho	... A gente não quer só comida...: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador.	UNB
2014 Tese	MARÇAL, Fábio Azambuja	O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.	UFRGS
2014 Dissertação	REIS, Fernanda Elias dos	Estado e mercado na política educacional brasileira: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral.	Fundação Oswaldo Cruz
2014 Dissertação	JAKIMIU, Vanessa C de Lara	Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador.	UFPR
2015 Dissertação	NOGARO JUNIOR, Gilberto	O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial. Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?	UFSC
2015 Tese	FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde	Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI : o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil : o	UNB

		caso do Distrito Federal	
2016. Dissertação	ANTONIO, Célio	O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul : adaptações à política nacional possibilidades à formação integral	UNISUL
2016 Tese	SILVA, Andréa Giordanna A. da	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	UFPE
2016 Dissertação	ENGELMANN, Derli Adriano	Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI	Universidade Tuiuti do Paraná
2016 Dissertação	MACHADO, Anny Karine Matias Novaes	Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA	Universidade Estadual de Feira de Santana
2016 Tese	ARAÚJO, Luiza Cristina Pereira de	Juventudes, formação humana e escola pública: uma análise dos sentidos da integralidade no programa de educação integral de Pernambuco	UFPE
2017 Dissertação	GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana	O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação	UFV
2017 Tese	BARBOSA, Rafael Conde	Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo -PEI	PUC – São Paulo
2017 Dissertação	GOMES, Tânia Castro	A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual	UFOPA
2017 Tese	SILVEIRA, A. G.	Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo	UFES
2017 Dissertação	PEREIRA, Ricardo Inocêncio	Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política	FURB
2018 Tese	GOMES, Maria das Graças Correia	Expressões concretas do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) nas escolas públicas estaduais da Mata Sul de Pernambuco	UFPE
2017 Tese	OLIVEIRA, Valdirene Alves de	As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos	UFG
2018 Tese	GIANELLI, Juliana Gimenes	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado	UFSCAR
2018 Tese	SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos	Educação em tempo integral em uma escola pública de ensino médio em Goiás: um estudo de caso	PUC-GOIAS
2018	CARLI, Flávio	Antes não, agora sim! protagonismo	PUC-SP

Tese	Dalera de	juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola: um olhar a partir do Programa Ensino Integral.	
2018 Tese	FONSECA, Jorge Alberto Lago	Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina	UNISINOS
2018 Dissertação	CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva	Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular	UFPA
2018 Dissertação	PINHEIRO, Marcelo Rangel	Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza - CE	Universidade Estadual do Ceará
2019 Tese	FILEMON, Orley Olavo	Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempointegral em Goiânia	PUC - Goiás
2019 Tese	MELLO, Rachel Costa de Azevedo	A relação entre políticas em educação e práticas escolares no ensino médio integrado: um estudo de caso	UFRGS
2019 Tese	MARQUES, Saray	Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)	PUC – São Paulo
2019 Dissertação	BATTI, Monica Bez	As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola	UNESC
2020 Tese	PADOIN, Egre	Concepções do ensino médio integrado no Instituto Federal de Santa Catarina: possibilidades a partir do referencial CTS	UTFPR

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nos últimos anos, as propostas para as políticas educacionais têm buscado sair do espaço do ensino fundamental e envolver toda a educação básica, mesmo que “em se tratando do Ensino Médio, há que se ressaltar que é uma etapa que tem motivado inúmeros debates, tanto por causa dos seus problemas de acesso quanto pela sua qualidade, ou ainda, de sua identidade” (Maciel, 2011, p. 26). Mas, ressaltando que essas políticas continuam marcadas hegemonicamente “pela lógica da descontinuidade/continuidade, por carência de planejamento de longo prazo e por políticas de governo, em detrimento da construção coletiva, pela sociedade brasileira, de políticas de Estado” (Dourado, 2010, p. 681).

As políticas públicas em geral e as políticas educacionais em particular, uma vez elaboradas e conduzidas pelo Estado, expressam interesses e tendem a atender o movimento empreendido na configuração de ações, em consonância com o modelo de sociedade em curso, como síntese dos projetos em disputa (Oliveira, 2017, p. 43).

O que é condizente com Azevedo (1997, p.60), ao dizer que “são, pois as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade ao Estado e por isto são definidas como sendo “o Estado em ação”.

A política, diz o filósofo, orienta a ética, pois o homem só é verdadeiramente autárquico na pólis, e orienta também as ciências produtivas e as artes, pois somente a Cidade diz o que deve ser produzido para o bem de cada um e de todos. A política é, assim, aquela ciência prática cujo fim é o “bem propriamente humano” e esse é o bem comum (Chauí, 2002, p. 462).

Melhorar a educação é, sem dúvida, um fator importante para aumentar a condição econômica do país. Mas ela deveria ser, em primeiro lugar, uma estratégia para engrandecer a vida das pessoas e, somente depois disso, é que se poderia falar em exercício da cidadania. Sem condições acessíveis e perenes de realizar uma vida digna para todos, a cidadania é uma falácia (Lara, 2013, p.60).

O Ensino Médio é especialmente vulnerável às desigualdades sociais, pois é um momento em que se entrecruzam idade, competência, mercado de trabalho e proximidade da maioria civil, refletindo as relações sociais no Brasil, que mostram seu caráter dual e elitista.

Na dissertação “Redesenhando o currículo do Ensino Médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA”, há uma contextualização histórica do Ensino Médio, demonstrando a indefinição identitária desse período de ensino, entre um modelo propedêutico, com destino à continuação de estudos em nível superior, e um profissional, direcionado às classes trabalhadoras, se constituindo como o nível de maior complexidade na elaboração de políticas públicas.

E busca centralizar o currículo, nesse contexto, por meio de uma perspectiva de ciência moderna, cuja interligação dos saberes é a base, como Arroyo (2011, p. 13), salienta ao colocar que “caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos”.

Na conjuntura histórica educacional brasileira, o Ensino Médio (antigo curso secundário) surgiu para atender à elite (meados do século XIX). E, ainda hoje, mesmo após o processo de industrialização do século XX perante ao conjunto de reformas, sobretudo a Reforma Capanema (1942), manteve o “padrão oligárquico tradicional”, pois se estabeleceu a dualidade do ensino secundário (propedêutico e profissionalizante), de acordo com os grupos sociais (Gianelli, 2018, p.18).

Essa dualidade de ensino propedêutico X profissional, no Ensino Médio, foi constante nas políticas educacionais. Mas um formato que coloca a educação profissional para os jovens de classes menos favorecidas economicamente e não como possibilidade de educação integral.

Para Marçal (2014, p.23), “ dentro da perspectiva do trabalho, e do trabalho como princípio educativo, o que nos torna essencialmente humanos é o fato de que não apenas interagimos com a natureza: nós somos capazes de pensar, planejar e antecipar o resultado de nossa intervenção”. Ou, como explicita Padoin (2020, p.88), que “os homens, na intencionalidade de transformar a natureza, planejam suas ações, transformando o meio e a si mesmos”.

Portanto, uma escola pensada nessa perspectiva tem como base um ideal de transformação da sociedade, onde o adolescente/jovem das classes D e E, desenvolve, conjuntamente, sua força física e mental “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (Gramsci, 1982, p. 154).

Neste sentido, “o princípio da escola unitária estaria inclinado a desenvolver nos jovens não somente o aspecto cognitivo de sua formação, mas, sobretudo, sua autonomia intelectual e prática” (Figueiredo, 2015, p.122).

A pesquisa demonstrou uma maior percepção acerca dos processos de recontextualização das políticas educacionais, de modo que se tornou cognoscível que os processos de tradução das mesmas são realizados pelos sujeitos – professores, envolvidos na mudança educacional, do cotidiano da escola.

E que, “embora pressionados pelos contextos macro – nacionais e internacionais – são eles que de fato imprimem as feições da transformação e do redesenho do currículo” (Machado, 2016, p.138).

Reis (2014, p. 24) considera que, ao analisar profundamente as políticas sociais praticadas pelo governo brasileiro, especialmente nas áreas de saúde e educação, depara-se com situações que não estão ligadas diretamente a governantes ou partidos políticos específicos. O que há, na realidade, é um complexo sistema de ordem global: o neoliberalismo.



O neoliberalismo é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio (Harvey, 2008, p.12).

As instituições de educação tiveram de que se adaptar, no decorrer do tempo, de acordo com as determinações do capital. Carli (2018, p.111) complementa que, sob esta perspectiva, discutir autonomia e liberdade, e considerar o jovem como capaz de projetar a própria vida, pode ganhar o significado de sobrevivência existencial deste jovem, no mercado de consumo de gente, do Capitalismo mundial integrado. O trabalho é condição para tornar-se homem, mesmo que subjugado a lógica do capital.

De acordo com um estudo internacional, realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 24 países, o Ensino Médio é considerado o principal desafio da educação brasileira, o que diz respeito à garantia dos direitos dos adolescentes à educação e, em especial, à universalização da oferta do Ensino Médio, etapa adequada para a faixa etária dos 15 a 17 anos, que se tornou obrigatória com a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 (Marques, 2019, p. 9).

Pensar a educação de forma integral é considerar o jovem como sujeito transformador de seu espaço, muito além de preparação para o mercado. Mas, mesmo essas políticas educacionais inovadoras floresceram à margem de necessidades específicas, como a questão da violência juvenil.

A noção de integralidade considerou, nas políticas públicas, as diversas dimensões que configuram a vida dos jovens. Esse posicionamento se materializou na abertura de espaços para a construção de políticas de juventude intersetoriais. No entanto, o mais curioso é que a emergência da noção de integralidade na agenda pública parece estar relacionada, sobretudo, ao fato do tema da violência juvenil ter ocupado uma posição de destaque no registro do Governo Federal, impondo-se como um peso na formulação das políticas concernentes (Araujo, 2016, p. 41,42).

Considerando que o Ensino Médio está inserido numa realidade global, enquanto o ProEMI foi uma política educacional formulada para um contexto específico, em um determinado tempo histórico, esta apresentou orientações elaboradas em meio a debates, disputas e influências e passou por resistências e reinterpretações.

Isto está sinalizado no texto “Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política”, esclarecendo que o Programa repercutiu de forma

diferente em cada região, resultando em variadas práticas, nas escolas e no trabalho dos professores. Nesse sentido.

Estudiosos do campo do currículo vêm sinalizando para a relevância de ampliar o debate sobre as políticas curriculares nos contextos das práticas institucionais. Destacam a necessidade de explorar investigações das políticas de currículo de modo a compreender, com maior clareza, as formulações das propostas e os embates políticos no nível global e local (Andrade, 2012, p.37).

O principal argumento é que o ProEMI consistiu em uma política de redesenho curricular ampla, complexa realmente inovadora, voltada para a qualidade social no EM. No entanto, a flexibilidade da proposta levou a recontextualizações locais, que limitaram seu alcance.

Por consequência, tornou-se uma medida paliativa, que não resolveu os problemas a que se propôs, visto que não conseguiu alcançar a maioria dos estudantes do EM, reforçando, então, os tradicionais processos de exclusão (Pereira, 2017, p. 128).

“Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC” apresenta uma análise da trajetória do Ensino Médio, desde o início da escolarização pública institucionalizada até a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2009.

Propõe-se a mostrar a situação de precariedade identificada no Ensino Médio público, nas últimas décadas, compreendendo como se deu o redesenho curricular em função do Programa, além de investigar a formação dispensada aos professores e delimitar a forma como foi planejada a ampliação da carga horária do currículo do Ensino Médio.

Estas preocupações estão presentes no texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação, sobre a proposta inicial do ProEMI.

(...) o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (Brasil, CNE/CP, 2009, p. 7).

Em 2016, o Estado do Ceará (SEDUC) implementou as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), na rede estadual de ensino, que se caracterizaram pela ampliação da

jornada escolar e por mudanças na sua estrutura organizacional e curricular. Em relação as escolas de tempo integral, Pinheiro (2018) cita.

Ao longo do século XX, foram feitas experiências esparsas para realização de escolas de tempo integral, destacando-se os esforços de Anísio Teixeira e, no período de redemocratização, após a ditadura militar, de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Nesse sentido, o debate a respeito da escola de tempo integral esteve presente nas discussões das políticas educacionais no País desde o início do século passado, mas será a partir das orientações propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), sobretudo no início do século XXI, que se intensificará tanto na imprensa, como nas secretarias de educação e em campanhas eleitorais (Pinheiro, 2018, p.17).

Segundo Barbosa (2017, p. 17), a educação integral é discutida desde os anos 1930, por Anísio Teixeira e todos os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que afirmavam “que a educação tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu desenvolvimento”.

Giolo (2012, p.97) expõe que o conceito de educação integral está contido nos fundamentos do currículo das escolas para a classe dominante, nos colégios jesuíticos do período colonial; nos colégios, liceus e internatos no período imperial; nos colégios dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos na República.

Acrescenta que a escola de tempo parcial era voltada para as massas, pois seus alunos precisavam “conjugam tempo escolar com trabalho produtivo” (p. 95). Mesmo hoje, segundo o autor, os alunos da elite continuam a receber educação em tempo integral, seja em escolas particulares, seja no contraturno, em espaços científicos, culturais ou esportivos, diferentemente do que ocorre com a classe popular.

“Diversas são as interpretações sobre o que vem a ser educação integral e sua relação com a ampliação do tempo escolar. Suas imbricações são passíveis de consensos e dissensos entre os estudiosos da temática” (Silveira, 2017, p. 36). Neste contexto, fundou-se o conceito, na relação defendida por Maurício (2009).

A concepção de educação integral com a qual partilhamos, que embasa a proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constroi através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias (Mauricio, 2009, p. 26).

Em alguns discursos, como do Instituto Ayrton Senna<sup>13</sup>, o desenvolvimento de competências está associado à ideia de “educação integral”.

O Instituto Ayrton Senna acredita que através da educação integral podemos superar as dívidas educacionais do passado e enfrentar os desafios do século 21. Essa é uma proposta que colabora para que escolas superem o ensino tradicional de mero acúmulo de conhecimentos: esse século demanda que a educação de jovens e crianças seja plena para que desenvolvam seus potenciais e possam fazer escolhas na vida. A aprendizagem vai além da teoria e passa a envolver tanto as competências cognitivas quanto as socioemocionais (IAS, 2014).

Não é possível negar que a noção de competências remete a considerá-la como sendo parte constitutiva da natureza humana em seu processo de formação, mas, também, de que o uso deste termo, quando associado à reestruturação capitalista, além de assumir uma conotação tipicamente empresarial, cumpre um ritual ordenado no domínio do fazer prático e, por isso, só alcança sentido quando acontece em condições concretamente determinadas.

Em resumo, a competência, como está representada, é um constructo advindo das novas formas de organização da produção, a exemplo da formação de “postos de trabalho”, que incidem na fase “pós-taylorista de qualificação” profissional e, por isso, este conceito deve ser compreendido num contexto de flexibilidade do mercado de trabalho, que vem requerendo uma flexibilidade do sistema educacional (Figueiredo, 2015, p.67).

Acrescente-se a isso o fato de o currículo por competências permanecer na tradição de sua origem. Fragmenta as atividades em supostos elementos componentes (as habilidades), de forma que possam servir de medida às atividades individuais, constituindo-se facilmente como modelo de regulação da especialização e de gerenciamento do processo educacional. Por isso, historicamente o modelo de competências, tal qual o modelo de objetivos comportamentais, se associou facilmente com os princípios do planejamento tecnicista da educação. Ambos têm por base a ideia de que é possível controlar a atividade de professores e de alunos, de forma a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de “insumos” e da “saída” de produtos) (Lopes, 2008, p.23).

Nogaro Junior (2015, p.166-167) explicita que, para o Banco Mundial, em 2010, o mundo estava em crise, e a solução encontra-se na educação. A crise do mundo não tem nome, origem, muito menos história. Não está fundamentada no valor de troca, na concorrência, tampouco na acumulação, exploração e expropriação. É a crise, simplesmente. O que fazer diante dela? A 'solução', nessa perspectiva, encontra-se na educação.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/quem-somos/relatorio-17.html>. Acesso em: agosto 2022.

Pela perspectiva do capital, a crise se deve à sua incontrolável necessidade expansiva, que, para realizar-se, necessita de um Estado que garanta o par governabilidade - segurança. A plena realização dos investimentos necessita de um ambiente estável, com um sistema jurídico estabelecido, com a força de trabalho provida das habilidades e competências necessárias.

Para tanto, é preciso combater a pobreza para aumentar - e garantir, o retorno dos investimentos realizados - a acumulação de riquezas. Segundo Lara (2013, p 65-66), é ineficiente, por exemplo, decretar a integração entre as modalidades de ensino, sem efetivar tal mudança em sua estrutura física. Esta materialização vai além da estrutura física, pois prescinde de uma organização social e cultural diferenciada.

A organização atual da escola é fruto de uma construção histórica de desigualdade e exclusão, originada e alimentada por uma organização social que reflete a relação entre capital e trabalho. Essa dinâmica reproduz na escola as mesmas desigualdades. E o Ensino Médio é, especialmente, formatado para ser excludente. Por sua vez, as relações capitalistas necessitam desta situação excludente para continuar existindo.

Não é por acaso que as pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal modo que à grande maioria da população assegure-se, no máximo, acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim a longo prazo, para que possa exercer alguma tarefa precarizada na informalidade ou no mercado formal. A oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e, assim mesmo, de forma hierarquizada, com níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação. Mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na “flexibilidade”, como capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e de qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho (Kuenzer, 2017, p. 342).

O ProEMI vai na contramão desse projeto de ensino. A implantação do Ensino Médio de tempo integral faz parte da proposta de “reforma do ensino médio”, realizada por meio de Medida Provisória, pelo governo federal em 2016, transformada na Lei nº 13.415<sup>14</sup>, de 16 de fevereiro de 2017.

---

<sup>14</sup> Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

A lei altera tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a Lei 11.494, que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) e a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) e, também, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em âmbito nacional.

O debate sobre escola de/em tempo integral está relacionado às transformações pelas quais vêm passando a sociedade, com sua inconstância educacional e implica uma diversidade de fatores. O aumento do tempo de permanência na escola vincula-se não apenas aos aspectos didáticos e pedagógicos, mas, também, a uma enorme gama de interesses, que evidenciam a interdependência do campo educacional às dimensões socioculturais, políticas e econômicas deste momento histórico.

Existem várias pesquisas propagando que as tentativas de mudanças legais para melhorias na educação brasileira, especificamente no Ensino Médio, não foram suficientes para concretização dos objetivos propostos. E que, frente à precariedade detectada no cenário, também o Programa Ensino Médio Inovador confirma os resultados insatisfatórios de outras políticas públicas já fracassadas anteriormente, como a reestruturação curricular e ampliação de carga horária, que não se concretizaram totalmente nas escolas públicas (Engelmann, 2016, p. 123).

O Ensino Médio Inovador, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, e as adaptações à política nacional como possibilidades à formação integral é um estudo sobre a implantação desta modalidade de ensino nos referidos estados e salienta que as políticas educacionais desse período foram abstraídas, a fim de demonstrar o papel de desconstrução da identidade do Ensino Médio, os cenários de inovação educacional ou pedagógico e a relação com o trabalho (Antônio, 2016, p.8).

A implementação do ProEMI inferiu a transferência de recursos para as escolas, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para a constituição de um projeto de redesenho curricular, que se ampara na “realidade da escola e dos estudantes” e em macrocampos delineados no documento orientador (Brasil, 2011) .

A intenção anunciada era a implantação gradativa da pedagogia de educação integral, que, por suas características, se aproxima das ideias de Anísio Teixeira, apoiadas no pragmatismo de John Dewey.

Os debates acerca da educação integral, no Brasil, se originaram com o Manifesto dos Pioneiros, da Escola Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo e tendo como seu principal expoente e defensor Anísio Teixeira, idealizador de uma escola que proporcionasse, às crianças, atividades e professores de “música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos” (Teixeira, 1959).

Saviani (2008) receia que esta proposta educacional, configurada pelas provas internacionais, se tornaria uma educação compensatória e não propriamente uma teoria educacional.

(...) educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da educação em relação à sociedade (Saviani, 2008, p. 28).

O fato de existirem adaptações no ProEMI reforça o uso da autonomia dos estados em preconizar propostas curriculares que se aproximam ou divergem da norma federal do Programa, como a possibilidade de aportar recursos nas escolas estaduais, ou consolidar, como no caso de Santa Catarina, um teste de organização curricular idêntica ao que orienta a UNESCO.

Assim, se forma o Ensino Médio Politécnico, no Rio Grande do Sul, ao ProEMI com a incorporação do Seminário Integrado como forma de integração curricular, no Documento Orientador do Programa (Antônio, 2016, p. 107).

A finalidade da criação do Programa Mais Educação era contribuir para a melhoria da aprendizagem, por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Batti, 2019, p.39). De acordo com o Documento Orientador, de 2009, além da melhoria da qualidade do ensino de nível médio nas escolas estaduais, com o ProEMI se objetiva.

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;

consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos; reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (Brasil, 2009, p. 05).

Cruz (2018, p.77-78) esclarece que, no Documento Orientador de 2013, o ProEMI aparece como uma política pública consistente para a garantia do direito ao Ensino Médio de qualidade para todos, inclusive alterando o termo Projeto de Reestruturação Curricular para Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

Aparentemente, o governo tentava aprimorar o Programa para que estivesse realmente conectado com o objetivo de promover o novo, a partir do que as escolas compreendem como necessário para que um currículo do EM possa promover o diálogo entre todas as disciplinas, a partir das vivências do jovem e de suas necessidades formativas.

(...) do ponto de vista etimológico (mais especificamente em relação ao seu significado), constatamos que o termo reestruturação estaria relacionado ao processo de reformar, remodelar, reorganizar, etc, enquanto que o termo redesenho faz menção à ideia de desenhar de novo, o que em sua gênese implicaria em “começar de novo”. Portanto, o termo redesenho apresentaria mais proximidades com a questão da inovação e da perspectiva da novidade proposta pelo ProEMI. “Começar de novo”, portanto, estaria mais aproximado da ideia de dar uma nova identidade ao Ensino Médio e pensar novas práticas curriculares para esta etapa de ensino. (...) do ponto de vista pedagógico, nos leva a inferir que o termo reestruturação curricular estaria associado ao currículo no sentido estrito, ou seja à normativa prescrita registrada no papel, enquanto que o termo redesenho curricular implicaria uma concepção mais ampla, que consideraria a escola viva, compreendendo e abarcando a totalidade das experiências da realidade escolar (Jakimiu, 2014, p.88).

Gandra (2017, p.11-12) sinaliza que, nas publicações do MEC que fundamentaram o debate nacional, havia uma clara preocupação para que a proposta de educação integral se encaixasse no contexto de vulnerabilidade social vivenciado por muitas crianças e adolescentes no país.

Desta forma, a proposta deveria estar conjugada à ideia de proteção, pressupondo políticas integradas que considerassem, além da educação, outras demandas dos alunos, articuladas entre os campos da educação, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura.

Portanto, a qualificação do tempo ampliado deveria considerar atividades educativas diferenciadas, que fossem capazes de promover o rendimento escolar, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais e pela superação das situações de vulnerabilidade e risco social.



Como a conclusão do Ensino Médio não significa, necessariamente, o ingresso no Ensino Superior, a escola precisa organizar suas ações educativas, tendo em vista a formação integral, omnilateral do sujeito, possibilitando o desenvolvimento de todas as suas potencialidades (Batti, 2019, p.154).

O desafio dos processos educativos, voltados para o desenvolvimento humano omnilateral é pensar uma formação humana oposta à formação unilateral, provocada pelo trabalho alienado.

É, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (Frigotto, Ciavatta, 2012, p. 270-271).

É imprescindível compreender que existe uma clamorosa diferença entre os termos educação integral e educação em tempo integral. Mesmo que, a princípio, os termos possam parecer semelhantes, seus significados são distintos, independentes em sua forma de apresentação.

Enquanto o primeiro se refere à educação oferecida no sentido de desenvolvimento não somente cognitivo, mas em todos os aspectos da formação humana como físico, afetivo, motor, artístico, dentre outros, o segundo está condicionado ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola com atividades complementares ao ensino regular, pois o tempo parcial não é suficiente para contemplar essas atividades (Gomes, 2017, p. 144).

Mesmo que seja, a priori, uma relação à quantidade de horas que o aluno permanece na escola, nem sempre isso significa que na escola de tempo integral acontece ser desenvolvida a educação integral.

Nesse sentido, Gadotti (2009, p.41) esclarece que “(...) a educação em tempo integral não significa, necessariamente, desenvolvimento integral. É preciso saber de que educação integral estamos falando. Daí a necessidade de deixar claro os princípios e objetivos que definem o tipo de educação que desejamos” .

Moll (2012) acrescenta que.

A construção de educação integral na escola de dia inteiro implica mobilização de energias pedagógicas, disposição para um diálogo permanente entre gestores,

professor, estudantes e comunidade, além de imaginação institucional, curricular e pedagógica para responder à diversidade da escola brasileira (Moll, 2012, p.139).

Ferreira (2012, p.20) considera o significado histórico e ontológico da categoria trabalho e que o mesmo está baseado na ação transformadora do homem sobre a natureza, adaptando-a à sua necessidade.

Essa interação entre homem e natureza, entretanto, é um processo dialético, visto que ao agir e transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, já que o processo de dominação das forças naturais proporciona o desenvolvimento de potencialidades adormecidas. Com isso, essa atividade agrega caráter biológico, cultural e social, porque o homem ao agir sobre a natureza traz consigo uma finalidade, a de transformá-la.

A educação em tempo integral tem sido, e não de hoje, apontada como a única solução para uma educação de qualidade. Então discutir projetos/programas que possuem discutir esse objetivo de ampliar a jornada escolar passa a ser uma prerrogativa recorrente (Fonseca, 2018, p. 76).

O fechamento desta reflexão sobre o Ensino Médio e a educação integral é com a fala de Gabriel Garcia Márques<sup>15</sup> : “nos sentimos no direito de acreditar que ainda não é demasiado tarde para nos lançarmos na criação da utopia contrária. Uma nova arrasadora utopia da vida, onde ninguém possa decidir pelos outros até mesmo a forma de morrer, onde de verdade seja certo o amor e seja possível a felicidade, e onde as estirpes condenadas a cem anos de solidão tenham, enfim e para sempre, uma segunda oportunidade sobre a terra”.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

“Acreditar” é necessário para compor um aporte no debate sobre a política educacional do EMI, com vistas a refletir acerca da contribuição da mesma na configuração do EM. Depreende-se que esta política pública se constituiu por meio dos embates e das lutas, dentro e fora da escola, percebendo que o ProEMI é interpretado em vários processos de tradução, por diferentes atores, conforme a realidade de cada um.

---

<sup>15</sup> Gabriel García Márquez, no Prêmio Nobel de Literatura de 1982. Disponível em: <https://bibliotecaucs.wordpress.com/2018/05/25/discurso-gabriel-garcia-marquez-nobel/>. Acesso em ago.2022.

Refletir o Ensino Médio é compreender o processo de tradução que ocorre após a interpretação das políticas educacionais vigentes no sistema educacional brasileiro. Pensando em um contexto mais amplo, o questionamento é por onde começar?

Parece óbvio que isso não acontecerá de uma hora para outra. Pelo contrário, é necessário, primeiramente, construir e desconstruir os posicionamentos, os questionamentos constantes sobre o que realmente se quer para a educação da sociedade.

No âmbito das políticas educacionais, o Ensino Médio ganha destaque como uma fase de excelência, por se configurar como a última etapa da educação básica. Constituído recentemente como um dos principais alvos de políticas educacionais, no Brasil, o Ensino Médio, embora propague uma ideia de formação integral e inserção do jovem nos domínios da tecnologia, instigado em discursos de uma formação interdisciplinar, na realidade do espaço escolar tem revalidado sua histórica indefinição identitária, entre ora preparar para o trabalho, ora para o ingresso no Ensino Superior.

E, mesmo com a universalização do ensino fundamental e do progressivo aumento das matrículas do Ensino Médio, está sendo, cada vez mais, especialmente na escola pública, um ensino mercadológico, com orientação para os espaços de trabalho, em cargos de baixo custo ou subemprego.

E a resposta ao questionamento “política pública para quem”? Quando se trata de política pública educacional, continua sendo dualista, muitas vezes assistencialista, rasa, visto que não resolve os problemas em seu âmago e é desvinculada da opinião e vivência de quem está no chão da escola, no espaço das universidades.

As políticas públicas, especialmente para o Ensino Médio, precisam investir na educação de cada estudante, para que este consiga desenvolver seu potencial humano, promover a igualdade e empatia, construir uma verdadeira sociedade do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão. É necessário acreditar.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – CAMINHOS PARA A EFETIVAÇÃO (OU NÃO) DAS MUDANÇAS

Ficção de que começa alguma coisa!  
 Nada começa: tudo continua.  
 Na fluida e incerta essência misteriosa  
 Da vida, flui em sombra a água nua.  
 Curvas do rio escondem só o movimento.  
 O mesmo rio flui onde se vê.  
 Começar só começa em pensamento.  
 (Fernando Pessoa) <sup>16</sup>.

No capítulo anterior foi refletido sobre o ProEMI, no período de 2009 a 2019, tempo e espaço de uma política de educação integral na vida brasileira. É a experiência mais recente e considera que “educação integral se baseia na concepção de que o estudante pode ter um desenvolvimento pleno, completo, em todas as suas dimensões, isto é, físico, cognitivo, político, estético, social, emocional e cultural, articulando os diversos sujeitos, incluindo a família, a comunidade, a sociedade, enfim” (Dal Piva, Ramos, Matiello, Sitta, 2021, p.9).

Com o introito de Fernando Pessoa, em que “nada começa: tudo continua”, se inicia a análise das políticas públicas, salientando que as mesmas trazem uma historicidade e uma (des)continuidade em seus diferentes modelos, além da necessidade de uma compreensão ampla e aprofundada sobre a relação Estado e sociedade, da qual emergem estas políticas.

Espera-se que a educação pública seja de qualidade e para todos. E para alcançar este objetivo maior é dever do Estado a concepção de políticas públicas que cumpram, efetivamente, com a Constituição Federal/88, que, em seu Art. 205, diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mas, o que são e qual a importância das políticas públicas educacionais? Aí reside o objetivo deste estudo: compreender as políticas educacionais e sua função social, embasadas em autores como Luce e Farenzena, Souza, Mainardes, Tello, Araújo e Rodrigues, entre outros.

---

<sup>16</sup> Poeta português, filósofo, dramaturgo, ensaísta, tradutor, publicitário, astrólogo, inventor, empresário, correspondente comercial, crítico literário e comentarista político português.

Portanto, a partir de um estudo bibliográfico, realiza-se um resgate histórico sobre a relação entre Estado e sociedade, na configuração das políticas educacionais e nas singularidades do contexto, no qual estas políticas foram implementadas.

## 2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS – CONCEITOS

A política (do grego *politikos*) significa algo relacionado com grupos sociais que integram a *Pólis*<sup>17</sup>, isto é, aquilo que tem a ver com a organização, direção e administração de nações ou Estados.

Mas o que é uma política pública? Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. A finalidade última de tal dinâmica – consolidação da democracia, justiça social, manutenção do poder, felicidade das pessoas – constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política (Saravia, 2006, p. 28-29).

Portanto, as políticas públicas precisam ser compreendidas em uma ideia do estabelecimento de uma melhor condição socioeconômica àqueles que serão beneficiados, especialmente diante das distintas desigualdades, fragilidades e limitações de alguns grupos sociais, na reivindicação de seus direitos sociais.

Souza (2006, p.7) define política pública como ação de governos.

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Lahera Parada (2006, p.7) descreve os interesses nas políticas públicas como “*tanto la política como las políticas públicas tienen que ver con el poder social, pero mientras la*

---

<sup>17</sup> Pólis significa cidade-estado. A pólis era uma organização social constituída por cidadãos livres que discutiam e elaboravam as leis relativas à cidade.

*política es un concepto amplio, relativo al poder en general, las políticas públicas corresponden a soluciones específicas de cómo manejar los asuntos públicos”.*

As políticas públicas fazem parte da política e, por conseguinte, do governo. Segundo Parada (2006, p.8), a política e a política pública tem uma relação recíproca. Apesar de serem entidades diferentes, ambas têm a ver com poder social. Enquanto uma relaciona-se ao geral, a outra busca soluções para problemas específicos.

As políticas públicas fazem parte da política e do governo, que tem como suas funções o projeto, a gestão e a avaliação das mesmas. Agentes políticos, de qualquer cor partidária, têm como objetivo estabelecer políticas públicas de seu interesse e restringir as que não lhes são convenientes.

O governo, seja no Legislativo ou no Executivo, é o instrumento para a realização de uma política pública. Necessita, portanto, ter um direcionamento definido em projetos fundamentados nas primordialidades dos cidadãos. Um governo sem propostas significa um governo que distribui o poder entre seus pares e é demagógico.

Uma relação fundamental se estabelece, então, entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em um momento histórico.

*(...) el Estado es el sujeto responsable, directo o indirecto, de la elaboración, contenido y ejecución de las políticas públicas. Lo que significa que implícitamente el camino seguido para definir la política fue asociar esta al Estado, y las políticas públicas, a acione gubernamentales deliberadas (Agudelo, 2011, p.90/91).*

As políticas educacionais fazem parte do grupo de políticas públicas, constituindo-se em um elemento de normatização do Estado, inspirado pelas ações da sociedade em seus múltiplos movimentos sociais, que visam garantir o direito universal à educação de qualidade e ao pleno desenvolvimento cognitivo, ético, cultural, emocional, social e de corporeidade do estudante, além de se constituir como um projeto coletivo.

## 2.2 HISTORICIDADE NA ANÁLISE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Atualmente, há variados estudos, publicações, pesquisas e eventos discutindo políticas públicas e, mais especificamente, políticas educacionais. Ao se considerar a historicidade sobre o tema, percebe-se que a área de políticas públicas contou com quatro precursores: Harold Lasswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. (Araujo, Rodrigues, 2017) .

Harold Lasswell, em 1948, introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública), como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos e como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo.

Para tanto, contribuiu de forma decisiva para a estruturação do campo de análise das políticas públicas como uma ciência social aplicada e, também, para lançar as bases do que viria a ser o modelo das etapas do processo político.

Herbert Simon (1957) incorporou o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando que essa limitação poderia ser minimizada pelo conhecimento racional.

Para ele, essa racionalidade é restringida por problemas (a natureza fragmentada e incompleta do conhecimento e da informação, a ocorrência de mudanças imprevisíveis de contexto, o tempo disponível para a tomada de decisão, a capacidade restrita da memória humana ou mesmo os valores e interesses próprios), mas pode ser ampliada pela criação de um conjunto de regras e incentivos.

Charles Lindblom (1959) desenvolveu a análise das políticas públicas como processo político, tendo focado a sua atenção na identificação da margem de manobra dos decisores políticos. Construiu uma abordagem analítica alternativa que classificou como “método das comparações sucessivas” (*method of successive limited comparisons*) ou “incrementalista”.

Segundo Lindblom (1959, p.86) apud Araujo e Rodrigues (2017, p.19) “as políticas não são construídas de uma só vez; são construídas e reconstruídas interminavelmente. A construção de políticas é um processo de aproximações sucessivas aos objetivos pretendidos, no qual os próprios objetivos vão sendo reconsiderados e alterados”.

Araújo e Rodrigues (2017) apresentam a aplicação da abordagem sistêmica à análise das políticas públicas. Conceitua a relação entre o processo político, as políticas públicas e o contexto social, econômico e político. Portanto, “entende o processo político como um

sistema em que cada componente não pode ser analisado isoladamente: a ação de cada um dos intervenientes no processo político só pode ser adequadamente percebida quando inserida no todo” (Araujo; Rodrigues, 2017, p. 22).

Outras abordagens sobre as políticas públicas, por meio das considerações de Mainardes, Ferreira e Tello (2011).

\**Policy sciences* ( pesquisa orientada para a elaboração de políticas / análise de ou sobre políticas): termo introduzido nos campos acadêmicos norte-americanos e europeus, no pós Segunda Guerra Mundial, objetivando.

Caracterizar os elementos das ciências sociais que deveriam ser mobilizados para retomar e revigorar, naquele contexto histórico, a ideia de compromisso com o aumento da racionalidade envolvida no enfrentamento dos problemas sociais característicos da vida urbano social (Mainardes/Ferreira/Tello, 2011, p. 145).

Segundo Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 145-146), a elaboração de políticas (*Policy sciences*) se caracteriza por três elementos essenciais, que são a orientação para a solução de problemas (utilização de todos os meios disponíveis para construir conhecimento que contribuísse para o enfrentamento dos problemas da época), a interdisciplinaridade (cooperação entre o mundo da pesquisa e o mundo da política) e o caráter normativo ou orientado por valores (defesa de ideais democráticos e comprometidos com a dignidade humana).

A partir da década de 70 surgiu a profissão do analista político. De acordo com os autores tinha “o objetivo de diminuir a distância entre os pesquisadores e os formuladores de políticas, bem como trazer conhecimento sistemático para lidar mais rapidamente com as questões das políticas públicas” (Mainardes/Ferreira/Tello, 2011, p. 147).

Considerando as *policy sciences*, analistas políticos estavam correlacionados às agências governamentais ou instituições privadas, enquanto os pesquisadores convergiam para atividades acadêmico-profissionais nas universidades ou centros de pesquisa.

\**Policy analysis* ou análise de políticas educacionais surgiu nas décadas de 70 e 80, em modelos diversos, que estabeleciam fases no processo político, as quais eram: agenda, projeto, adoção, implementação, avaliação e reajuste.

As metodologias propostas destacavam a avaliação das políticas, por meio da análise do processo e dos impactos provocados pela implementação. A avaliação de processos visava, sobretudo, à aferição da eficácia dos programas e à avaliação da



relação custo-benefício. [...] Várias abordagens e metodologias foram formuladas por autores de diferentes países. Em geral, elas destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011 p.153-154).

A partir dos anos 90 é gerada a teoria de que as políticas devem ser entendidas como processo e produto. Foram concebidos diversos referenciais analíticos para, então, possibilitar uma nova estrutura conceitual de análise, que mudasse o modelo linear de estudo das políticas públicas.

Os formuladores desses novos referenciais partem, também, da ideia de que o processo político é complexo e envolve uma variedade de contextos (o Estado, específicos contextos econômicos, sociais e políticos, as instâncias legislativas e as escolas, entre outros). Dessa forma, os referenciais analíticos devem ser capazes de iluminar o desenvolvimento das políticas em todos esses contextos (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011 p.155).

\*Pós-estruturalismo – essa perspectiva considera a ação dos sujeitos o aspecto primordial para a compreensão das políticas e salienta a fluidez do poder e seu monopólio pelos diferentes agentes políticos. O Pós-estruturalismo se fundamenta na análise do discurso das políticas, como uma arena de disputas por significados, em que “política é entendida como uma disputa entre competidores para definir objetivos em que a linguagem e, mais especificamente, o discurso, são usados tacitamente” (Mainardes, Ferreira e Tello, 2011 p.156).

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), proposta por Stephen J. Ball (2011, p.27), considera que a formulação de políticas deriva de um ciclo contínuo, em que as mesmas são formuladas e recriadas. “Os três ciclos principais do ciclo de políticas são o contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática. [...] Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”.

\*Perspectiva pluralista, considera as políticas como autônomas, com uma multiplicidade de causas e atores, desarticulados de grupos de poder e influência.

O recente interesse em cursos de política pública e áreas correlatas, assim como a ampliação de produções sobre o tema, sugere a institucionalização de um novo campo, o “campo de políticas públicas”. Nesse contexto, as políticas públicas passaram a ocupar um lugar central na agenda governamental e nos espaços de produção de conhecimento.

## 2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

A partir de 2007, as políticas sociais passam a ser concretizadas como instrumentos de desenvolvimento e de superação da crise. As políticas públicas, compreendidas como de responsabilidade do Estado, tanto em relação à implementação quanto a manutenção, fundamentada em um processo de tomada de decisões, envolvem órgãos públicos e agentes da sociedade. Então, educação é uma política pública social, de responsabilidade do Estado.

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (Höfling, 2001, p.35).

Considerando as concepções sobre a política educacional, Espinoza (2009) esclarece os propósitos de uma política educacional.

*Por otra parte, una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación para considerar el problema a ser abordado; un propósito a ser logrado por el sistema educacional; y una “teoría de la educación” o conjunto de hipótesis que explique cómo ese propósito será alcanzado. El propósito puede estar asociado con los fines de la educación y puede ser trazado a partir de la teoría económica, la religión, la ética, la tradición, la ley, u otras fuentes normativas que prescriban cómo una sociedad o el grupo dominante desea conducir sus organizaciones. Consecuentemente, las escuelas y otras instituciones que proveen programas educacionales deben preparar estudiantes para leer, para enfrentar el mundo del trabajo, y para aceptar su lugar en la sociedad y/o cuestionar el orden social actual. Para tal efecto, las instituciones educacionales han de operar de manera eficiente, tratar a todos por igual, garantizar el acceso a todos los grupos sociales, y/o perpetuar el orden existente (Espinoza, 2009, p.4).*

Essa reconfiguração, na educação, traz novas influências e confluências, como as pautas de direitos humanos.

No setor da educação, entre outras influências possíveis, a construção de alternativas de políticas depara-se com pautas de atendimento de direitos e de expectativas geradas por novos modos de sociabilidade e de trabalho, o que pode ser ilustrado pela inserção da mulher na sociedade e no mercado de trabalho, incidindo fortemente na demanda por creches ou por educação de turno integral. De outra parte, novos (junto a nem tão novos) requerimentos de acesso ao sistema educacional e de conteúdos e tipos de formação vão sendo interpostos, influenciados pelas perspectivas de aumento da expectativa de vida da população e, por isso mesmo, em mais longo prazo, de aumento da razão de dependência da população mais idosa (Luce; Farenzena, 2014, p.199).

A diferenciação nas condições de escolarização do povo brasileiro são uma das faces da desigualdade social, que tem como principais causas as privações e os processos de exclusão social, gerando demandas de reconhecimento de direitos e de políticas públicas específicas para a população mais carente ou desassistida econômica e socialmente.

Evidenciar os recortes das desigualdades na escolaridade e na escolarização é importante para o entendimento de que vários problemas referentes à educação que chegaram à agenda pública nos últimos anos, requerendo ações do Estado, dizem respeito justamente a déficits educacionais. Cabe sublinhar algo que foi e tem sido muito comum, isto é, o fato de os problemas filiareem-se a especificidades das desigualdades. Em virtude disso, apresentam-se demandas de reconhecimento de direitos e de políticas públicas específicas para a população mais pobre, ou que vive no meio rural, ou negros e indígenas, ou residentes no norte e no nordeste do Brasil. É nesse veio que se instalam debates como o da universalização versus a focalização das políticas públicas sociais e educacionais, mais ou menos atravessados por certa contraposição entre os princípios da igualdade e da equidade na ação pública (Luce; Farenzena, 2014, p. 202).

Numa análise simplista, política pública, na esfera educacional, é a ponte que liga as determinações e objetivos legais com a realidade local. Nos últimos anos, várias políticas públicas foram lançadas pelos diversos representantes do governo federal, com o intuito de alcançar os objetivos propostos pela Constituição Federal.

A título de exemplo, podem ser citadas as seguintes: FUNDEF, PDE, PDDE, Programa Bolsa Família, PNAE, PNLD, PNATE, ENEM, SISU, PROUNI. Foram políticas de imenso alcance social, que suscitaram especulações sobre melhorias gradativas na educação brasileira. Mas, infelizmente, vivencia-se a descontinuidade das políticas públicas sociais, além de uma intensa associação entre o setor público e o setor privado, na oferta educacional.

No bojo da responsabilidade pública de oferecer educação, muitos governos têm recorrido ao setor privado – o que não é novidade histórica –, mas a diferença de hoje é que isso ocorre mesmo com a regra constitucional-legal de priorização da oferta pública. (...) Na creche, é generalizada a oferta em instituições conveniadas com as prefeituras; no ensino técnico, é marcante o peso do sistema S, financiado também por recursos públicos. No que diz respeito à provisão de insumos, proliferam compras/gastos públicos em sistemas de ensino ou sistemas de gestão para redes de instituições – livros, kits de materiais pedagógicos, sistemas informatizados, pesquisas, avaliações de larga escala, pacotes de formação continuada de profissionais etc. Tratamos aqui de insumos comprados ou apropriados pelo setor público do âmbito privado que interferem mais diretamente no trabalho pedagógico e na gestão educacional e que têm, assim, potencial para interferir na substância, no âmago, do setor – a aquisição de saberes, em sentido amplo, e as condições sob as quais ela se faz (Luce; Farenzena, 2014, p.213).

No Brasil atual, quando se analisa as políticas públicas voltadas para a educação, percebe-se claramente que estas deixaram de ser políticas de Estado para tornarem-se políticas de governo, sendo alteradas sem uma discussão de base, com determinação ministerial ou através de medidas provisórias.

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (Ball; Mainardes, 2011, p. 13).

Um dos maiores entraves ou desafios é a relação público/privado, em que entidades privadas interferem diretamente no âmbito educacional, com a conivência dos governantes, que parecem garantir interesses escusos nessas aquisições. Höfling (2001) caracteriza esta situação.

Para ampliar o escopo de ofertas em relação a orientações e modelos educacionais, e também para aliviar os setores da sociedade que contribuem através de impostos para o sistema público de ensino sem utilizá-lo necessariamente, as teorias neoliberais propõem que o Estado divida – ou transfira – suas responsabilidades com o setor privado. Assim, além de possibilitar às famílias o direito de livre escolha em relação ao tipo de educação desejada para seus filhos, este seria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se o padrão da qualidade dos mesmos. A proposta de participação da verba pública para educação – primária e secundária – seria através de “cupons”, oferecidos a quem os solicitasse, para “comprar” no mercado os serviços educacionais que mais se identificassem com suas expectativas e necessidades, arcando as famílias com o custo da diferença de preço, caso este seja superior ao cupom recebido. (Höfling, 2001, p.11).

Neste contexto, tem extrema importância a concepção de estruturas e processos educativos que, pelo menos, tentem oferecer oportunidades equivalentes de formação ao conjunto dos jovens e adolescentes, que contemplem a diversidade de seus pontos de partida e desafiem, sem cessar, a determinação estrutural aparentemente irreversível dos processos educativos, que, aparentemente, é o que estão propostos nas últimas políticas públicas educacionais.

**APONTAMENTOS CONCLUSIVOS**

Buscou-se trazer para o debate uma reflexão sobre um campo do conhecimento que, delimitado pelo próprio conceito de política pública, a política (*politics*), a sociedade política (*polity*) e as instituições onde as políticas públicas são desenhadas, decididas, e implementadas, dependem da opinião daqueles que as fazem acontecer.

Conclui-se que o principal foco da política pública está na identificação do tipo de problema que a mesma visa dirimir, como os atores sociais envolvidos no processo a analisam e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a sua implementação .

O entendimento dos modelos e das teorias pode permitir ao analista uma melhor compreensão do problema para o qual a política pública foi pensada, seus possíveis conflitos, a trajetória seguida e o papel dos indivíduos, grupos e instituições envolvidos na decisão e que serão afetados pela mesma.

Uma política educacional – que considere como sua função atender a sociedade, como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer, como prioridade, programas de ação integrais, positivas, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos desfavorecidos e vulneráveis, visando à reversão do desequilíbrio social.

Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos principais envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução, pode-se até alcançar índices positivos quanto à avaliação de resultados dos programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação, que supostamente, está proposta nas últimas políticas públicas educacionais.

Estudando a historicidade da criação das políticas públicas, depreende-se que, como diz Fernando Pessoa, é ficção pensar que se começa alguma coisa. Nada começa, apenas continua, governo após governo, com políticas públicas educacionais que podem, isso sim, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

### 3 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CAMINHO DE AVANÇOS E RETROCESSOS<sup>18</sup>

Tenho em mim um sentimento  
de aldeia e dos primórdios.  
Eu não caminho para o fim,  
eu caminho para as origens.  
Manoel de Barros<sup>19</sup>

Nos capítulos anteriores, uma das intencionalidades foi a reflexão sobre a educação integral proposta pelo EMI, política educacional para o Ensino Médio, de 2009 a 2019. Na continuidade, buscou-se o entendimento e a análise das políticas públicas, especialmente educacionais, vinculadas ao que se experencia nas escolas, último elo desta corrente, que faz (ou não) acontecer as leis, engendradas pelos altos escalões governamentais.

Para tanto, foi estudado os conceitos de políticas públicas e políticas públicas educacionais, numa visão ampla, macro, do que acontece nos âmbitos municipal, estadual e federal.

Nesta representação, sequencialmente se buscou a compreensão do conceito e das políticas educacionais de educação integral, que tenham a incumbência de uma formação plena dos sujeitos envolvidos, com justiça social e curricular.

Esta apresentação tem o propósito de reforçar o intercâmbio, a discussão e a identificação sobre a questão estrutural do Ensino Médio, analisando a formação dual, historicamente constituída, como um reflexo das hierarquias sociais e de como os privilégios de classe se fazem presentes na própria organização e seriação do ensino.

Mas é necessário salientar que se vivenciaram momentos nos quais as duas dimensões do Ensino Médio se colocaram concomitantemente, focalizando iniciativas na direção do rompimento da dualidade, tanto em relação ao acesso quanto à integração entre cultura geral e profissional.

Por conseguinte, esses são os desafios que se propõe para estudo, potencializados nas questões: que tipo de Ensino Médio se quer? A quem ele se destina? Qual modelo de EM

---

<sup>18</sup> Artigo publicado – Revista Mais Educação, Agosto 2023.

<sup>19</sup> Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta brasileiro do século XX, pertencente, cronologicamente à Geração de 45, mas formalmente ao pós-Modernismo brasileiro.

proporcionou a ruptura de tal dualidade? Muitos embates já ocorreram, relacionados às leis e a política educacional para o EM.

É com base nestas divergências, entre atores distintos, que eclodiram temas essenciais da agenda pública, como o direito à educação, o dever do Estado em proporcionar escola pública e gratuita, a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos - educação geral básica, estando incluso o Ensino Médio, a educação integral.

Para compreender as contradições presentes neste período de ensino, torna-se relevante resgatá-lo historicamente, buscando, assim, perceber que trajetória tal nível foi assumindo, que contornos foram sendo moldados e, acima de tudo, a quem ele se destinou/destina atender

### 3.1 E O PAÍS BRASIL “INICIOU”...

As políticas voltadas à educação brasileira precisam ser compreendidas por meio de sua economia e da formação social do seu povo. Iniciando no Período Colonial, passando pelo Império até a Primeira República (1500 a 1930), o país vivenciou um modelo agroexportador (produtos primários); monocultor (um só produto de exportação - açúcar, ouro, café ou borracha).

Uma política educacional estatal inexistente e um sistema escolar organizado pelos jesuítas, com o óbvio objetivo de preparar os bachareis que iriam assumir os quadros dirigentes do Estado ou os principais cargos na Igreja, numa cultura transplantada da Europa, branca e elitizada, que excluía o povo.

Ao dirigirmos nossa atenção para o passado, percebemos uma herança que criou, mediante as instituições pedagógicas e os livros didáticos, de um modo silencioso e poderoso, representações centradas na Europa. É de lá que se definiu uma data, 1500, e um ponto de partida para toda uma trajetória que tem como protagonista o colonizador branco europeu na Terra das Palmeiras ou Pindorama e sua luta contra as sociedades ágrafas aqui existentes. Tornamo-nos território de experimentação das políticas colonizadoras. É nesse contexto que surgem os colégios de ensino secundário, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil (Nunes, 2000, p.76).

Portanto, o Brasil teve sua primeira concepção de escola após a chegada dos jesuítas. A partir dela iniciou-se a introdução de uma cultura letrada num território até então vinculado à cultura oral. Estabeleceu-se, então, o confronto de tempos históricos, formas de

pensamento e expressão das vivências distintas nesta nova realidade. A estruturação da supremacia da fé foi construída através de um intenso e violento conflito cultural, declarado como a oposição entre os bárbaros pagãos versus os europeus brancos civilizados.

Nesta dicotomia de pensamentos e convicções nasce a educação formal brasileira. Uma política de ensino polarizada, de separação de classes e povos, instaurada pela ordem jesuítica, entre o ensino de humanidades, destinado aos filhos da elite local, e o ensino destinado aos indígenas e a classe menos favorecida, preponderantemente catequético.

A partir de 1750, a política e a administração portuguesa conheceram grandes mudanças e, durante vinte e sete anos, D. José I delegou poderes de super - ministro a Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que empenhou-se em ‘modernizar’ a administração pública de seu país e maximizar os lucros provenientes da exploração de sua colônia brasileira, além de expulsar os jesuítas do Brasil, devido aos constantes conflitos entre estes e os colonos.

Com a expulsão dos jesuítas pela política pombalina, o ensino secundário passou a ser oferecido em aulas isoladas ou avulsas em todas as províncias, pelo menos até a regência, salvo raras iniciativas, como o Seminário de Olinda, criado em 1798 e fundado em 1800, pelo bispo Azeredo Coutinho, considerado uma ruptura com relação à tradição jesuítica do ensino colonial. Na sociedade imperial, de economia agroexportadora e escravista, onde predomina a vida rural, a política excludente do Estado criou, nas capitais das províncias e do Império, os liceus, destinados aos filhos das classes privilegiadas (Nunes, 2000, P. 39).

Essa compreensão é reforçada por José Murilo de Carvalho (2008).

Outro aspecto da administração colonial portuguesa que dificultava o desenvolvimento de uma consciência de direitos era o descaso pela educação primária. De início, ela estava nas mãos dos jesuítas. Após a expulsão desses religiosos em 1759, o governo dela se encarregou, mas de maneira completamente inadequada. Não há dados sobre alfabetização ao final do período colonial. Mas se verificarmos que em 1872, meio século após a independência, apenas 16% da população era alfabetizada, poderemos ter uma ideia da situação àquela época. É claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica (Carvalho, 2008, p.12-13).

O início do período republicano não alterou *o status quo* da sociedade brasileira, que permaneceu como um Estado oligárquico e coronelista, onde um pequeno grupo de senhores de terra e políticos patrimonialistas dominavam completamente a sociedade.



Era um país eminentemente rural (60% da população), mas em estágio inicial de uma formação urbana, recém-saído de um longo período de escravidão (mais de três séculos), com taxas de analfabetismo de, aproximadamente, 75% da população. E, que coexistia com a precariedade do investimento escolar. Freitag (2005) explica esse período histórico.

Apesar da expulsão transitória dos jesuítas do Brasil no fim do Século XVIII, a Igreja preservou sua força na sociedade civil ainda nas fases do Império e da I República. É ela que, basicamente, continuava a controlar as instituições de ensino, encarregando-se ainda por muito tempo da função de reprodução da ideologia. A economia continuava sendo agroexportadora. Da monocultura açucareira passava-se para a cafeeira. A força de trabalho escrava era substituída parcialmente pela força de trabalho dos imigrantes. [...] Mas a estrutura social de dominadores e dominados permanece, em sua composição básica, a mesma. Não há necessidade de qualificação da força de trabalho imigrante pela escola brasileira, pois ela já vem qualificada para o tipo de tarefas que a esperam (Freitag, 2005, p.50).

Portanto, percebe-se que, em relação a educação, pouco se alterou. Havia um objetivo bem definido: a educação era para a denominada elite. Este atraso histórico deixou resquícios desta desigualdade no tempo contemporâneo.

### 3.2 POPULISMO: “MÃE DOS POBRES, PAI DOS RICOS”.

Em 1930 aconteceu uma ruptura da “política do café com leite”, em que São Paulo e Minas Gerais dominavam o comando do Estado republicano. Getúlio Vargas assume o poder, alterando drasticamente a organização estatal, com investimentos no setor ferroviário, na importação de bens de consumo e na produção cafeeira.

A crise de 1929 obriga a reestruturação da sociedade, fortalecendo a produção industrial, relativizando o poder econômico dos cafeicultores e formando uma nova burguesia urbano-industrial.

Na educação houve mudanças substanciais, com a Constituição de 1934, que, em seu artigo 150, dispunha que era competência da União "fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar sua execução, em todo o país".

Também, define a criação do Ministério da Educação e Saúde; a fundação de universidades; a estruturação do Conselho Nacional de Educação para coordenar e

supervisionar as atividades de ensino; a regulamentação das formas de financiamento e competências da rede oficial de ensino para a Federação, Estados e Municípios; a implantação da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; a opcionalidade do Ensino Religioso.

E, para as “classes menos privilegiadas”, a introdução do Ensino Profissionalizante (1937) e a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Política. Antônio Candido (1984), referindo-se aos ideais educacionais, dominantes na década de 1930, conclui.

Tratava-se de ampliar e “melhorar” o recrutamento da massa votante e de enriquecer a composição da elite votada. Portanto, não era uma revolução educacional, mas uma reforma ampla, pois o que concerne ao grosso da população a situação pouco se alterou. Nós sabemos que (ao contrário do que pensavam aqueles liberais), as reformas da educação não geram mudanças essenciais na sociedade, porque não modificam a sua estrutura e o saber continua mais ou menos como privilégio. São as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas de ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades. Na América Latina, até hoje isto só ocorreu em Cuba a partir de 1959 (Cândido, 1984, p. 28).

Freitag (2005, p.51) coloca a influência cada vez menor da Igreja, sendo que a jurisdição estatal passa a controlar diretamente o sistema educacional, que se transforma, gradualmente, num “aparelho ideológico do Estado – o instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas”.

Mas, salienta que isso ocorre, também, por uma “tomada de consciência por parte da sociedade política, da importância do sistema educacional pra assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura”.

Em 10 de novembro de 1937, com o golpe que gerou o Estado Novo, aconteceu o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não houve prosseguimento ao Plano Nacional de Educação.

Conjuntamente ao processo estabelecido pelo Estado, surge o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", consolidando a visão de um segmento da intelectualidade que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

O texto foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima, Lourenço Filho e Cecília Meireles.

Os Pioneiros denunciavam a desorganização do aparelho escolar e propunham que o Estado estruturasse um plano geral de educação, defendendo a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. A escola integral e única, proposta pelo Manifesto (2010, p.192) era definida em oposição à escola existente, chamada de "tradicional".

Pleiteava-se essa educação integral como um direito do indivíduo e, portanto, como um dever do Estado “(...) que o reconhece e o proclama, (...), 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, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais (Manifesto dos Pioneiros, 2010, p. 193).

O Manifesto dos Pioneiros, fundante de uma nova racionalidade sobre o direito à educação de qualidade, ainda hoje revela-se necessário, mas não consolidado. A classe dominante (aristocracia rural, burguesia financeira e industrial) mantinha seus filhos nas escolas particulares, pois eram eles que formariam os quadros dirigentes.

As classes média e pequeno burguesa tinham acesso às escolas de ensino propedêutico, que poderiam levar ao título acadêmico e a possibilidade de ascensão social. Nesta direção, evidencia-se uma nova reforma.

A reforma Gustavo Capanema, em 1942, que sucedeu a reforma Francisco Campos, de 1931, afirmou a dualidade do ensino ao opor o ensino primário e profissional e o ensino secundário e superior. Dentro dessa dualidade, a função do ensino secundário, como formador dos adolescentes, era oferecer uma sólida cultura geral, apoiada sobre as humanidades antigas e modernas, com o objetivo de preparar as individualidades condutoras, isto é, os homens que assumiriam maiores responsabilidades dentro da sociedade e da nação, portadores de concepções que seriam infundidas no povo (Nunes, 2000, p. 40).

Enquanto à classe operária (trabalhadores urbanos, semi ou desqualificados) sobravam as escolas técnicas, de nível médio, que não habilitavam para o curso superior, reforçando a dualidade do sistema educacional: produção da força de trabalho para o processo produtivo, garantindo a consolidação e reprodução da sociedade de classes, camuflada numa ideologia paternalista (escolas técnicas caracterizadas como prêmio para os desfavorecidos).

Isso fica visibilizado nos números: em 1933 havia 133 escolas técnicas no país; em 1945, já eram 1368 escolas técnicas. Com efeito, “(...) o Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam” (Freitag, 2005, p.52).

Um modelo de escola baseado na capacidade individual, em que, no contexto das classes trabalhadoras, estas eram levadas a acreditar que o ensino secundário era o ponto final da trajetória de estudos.

Nesse período, também, fortalecem-se os cursos normais, ou seja, cursos que formavam professores para atuar no magistério de ensino primário e eram oferecidos em escolas públicas de nível secundário (hoje Ensino Médio).

Segundo Romanelli (1999), as escolas normais vieram para titularizar os novos professores de ensino primário, num outro molde de ensino profissionalizante. O Decreto-lei nº 8.530 estabelecia as normas dos cursos normais em todo o território nacional, que passavam a ter as seguintes finalidades.

Prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (Romanelli, 1999, p. 164).

Enquanto perdurou a economia política agroexportadora, a escola foi desnecessária, devido a estrutura socioeconômica que sobreviveu com a República. Com a modernização industrial, esta foi chamada a desempenhar o papel de treinamento e qualificação da mão de obra.

A formação de pesquisadores não existia, pois a economia não exigia progresso científico, portanto, o sistema educacional seguia as exigências da economia, pois havia a necessidade de eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação profissional ao trabalhador.

Mas a demanda escolar só se desenvolveu no meio urbano, criando uma situação desigual, de defasagem não só histórica, mas também geográfica. O pronunciamento do Ministro Gustavo Capanema confirmava.

O que constitui o caráter específico do ensino secundário é a sua função de formar nos adolescentes uma sólida cultura geral e, bem assim, de neles acentuar e elevar a

consciência patriótica e a consciência humanística. O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino (Nunes, 1999, p. 102).

O que sobressaia em suas palavras era o papel político, ideológico e social atribuído à educação. E o ensino secundário passou a ter dois níveis: ginásio, com a duração de quatro anos, ao qual se seguia o colegial, com a duração de três anos. Este foi dividido em duas especificidades: científico e clássico.

Também foi criada a rede de ensino técnico, denominada Sistema S, resultante do regime de colaboração entre a iniciativa privada e o poder público, explicado por Krawczyk (2011).

(...) A Constituição promulgada na época estabelece um regime de colaboração entre indústria e Estado para a criação de sistemas nacionais de formação de mão de obra para as novas ocupações abertas pelo mercado. Foi assim que o empresariado assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização (Krawczyk, 2011, p.758).

No período pós Getulista até a ditadura militar, implantada em 1964, o país teve vários projetos de lei educacionais que não se concretizaram, demonstrando a descontinuidade das políticas educacionais.

Em 1948 foi concebido o primeiro projeto de LDB<sup>20</sup>, que regulamentava a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário) e equivalência dos cursos de nível médio, mas foi engavetado. Em 1957, com o Substitutivo Lacerda<sup>21</sup>, tornou-se direito e dever dos pais educar os filhos, sendo que o Estado poderia financiar escolas particulares.

O “Manifesto dos Educadores” se opõe ao projeto. Este se posicionava como uma nova etapa no movimento de reconstrução educacional, considerando ainda o Manifesto de 1932, mas, agora, com a solidariedade dos educadores da nova geração.

---

<sup>20</sup> LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

<sup>21</sup> PL 2222/1957 - Projeto de Lei, transformado na Lei Ordinária 4024/1961, fixa as diretrizes e bases Educação Nacional.

Buscava ser menos doutrinário, mais realista e positivo, mesmo que mantendo a mesma linha de pensamento daqueles educadores anteriores, isto é, “(...) deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos” (Romanelli, 1999, p. 179).

Em 1961, a Lei 4.024 estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação, definindo que os setores públicos e privados poderiam ministrar o ensino em todos os níveis, porém a gratuidade do ensino não aparece.

Há equivalência dos cursos de nível médio (propedêutico e técnico). Mas não altera a dualidade de expectativas e oportunidades, com o mesmo sistema de provas e exames previsto na legislação anterior, mantendo a seletividade, como explicita Freitag (2005):

Dos 1000 alunos iniciais em 1960, somente 56 ingressaram na universidade em 1973. A LDB em nada corrige as distorções na educação. A escola não só reproduz e reforça a estrutura de classes, como também perpetua as relações de trabalho que produziram essa estrutura (Freitag, 2005, p. 66).

A recém-aprovada Lei nº 4024/61 ficou treze anos em processo de discussão e tramitação. Foram anos de disputas, de vários grupos de interesses políticos, ideológicos e econômicos distintos, que “refletiram os embates mais amplos na sociedade brasileira” (Davies, 1999, p.1). Segundo esse autor.

O processo que redundou na LDB - caracterizado, a partir de 1958 como uma luta entre os interesses privatistas, que se opunham à expansão do ensino público e pressionavam por verbas públicas para escolas particulares e representação nos órgãos educacionais (o Conselho Federal de Educação e os conselhos estaduais de educação), e os defensores da manutenção e difusão da escola pública, gratuita e laica – foi, sobretudo, uma luta ideológica maior, de concepção de sociedade, de projeto social, entre, de um lado, setores da burguesia (industrial), das camadas médias, do operariado, e de outro, e da oligarquia agrária exportadora, grupos exportadores e importadores, capital estrangeiro e capitais associados ao capital estrangeiro (Davies, 1999, p.2).

A tensão, apontada pelo autor, sobrevive, parecendo que o humanístico segue perdendo terreno para uma educação tratada como mercadoria.

### 3.3 EDUCAÇÃO NA DITADURA CIVIL - MILITAR: UMA TRANSIÇÃO DE PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS

O Brasil entra num período diferenciado de sua constituição política, social e econômica. A demanda de bens duráveis e não duráveis deveria ser atendida por produção doméstica. Para tanto, era necessário assegurar um crescimento dinâmico desse serviço. Isso poderia ser obtido com a realização de reformas estruturais (ex. reforma agrária), que incluísse as massas populares num padrão de consumo democratizado.

Ou, por meio de uma aristocratização do consumo interno e de exportações maciças, que gerariam uma intensa concentração de renda e uma faixa de consumidores de alto poder aquisitivo.

A mediação do segundo processo aconteceu pelo capital estrangeiro, através das empresas transnacionais, que chegaram ao país com forte estímulo governamental, ao adotarem uma tecnologia excludente, assegurada pelo excedente de força de trabalho, que permitiu manter os salários extremamente baixos (atraente para as multinacionais), mas com um mínimo poder de compra pelos consumidores.

Havia a necessidade de uma reorganização administrativa, tecnológica e financeira. O que implicava numa reordenação das formas de controle social e político. E um domínio dos movimentos operários e de massa, a fim de que o Estado se tornasse o mediador dos interesses das empresas privadas nacionais e multinacionais.

As Forças Armadas ocuparam o Estado, sendo que as massas populares e os intelectuais foram sistematicamente aniquilados. A burguesia nacional e os setores médios - assalariados medianamente remunerados, vão se constituindo em grandes consumidores. As classes subalternas, excluídas de participação política ou econômica, são privadas de seus direitos democráticos (voto, greves e movimentos de reivindicação).

As reformas educacionais dos anos 1960, 1970 e 1980 alteraram o nome dado a etapa até então conhecida como “colegial” ou “ensino secundário”, que passou a denominar-se ensino de segundo grau.

O Ensino Técnico foi se tornando cada vez mais presente nos encaminhamentos na área da educação, nos discursos governamentais e nas políticas educacionais, pois havia uma

grande defasagem nesse ramo de ensino e poucas pessoas qualificadas para preencher as vagas no mercado de trabalho. Mas a escassez de vagas e a necessidade de trabalho obrigavam muitos jovens a se inserirem nos cursos noturnos.

Os aparelhos repressivos do Estado assumiram o controle dos sindicatos, meios de comunicação de massa e escolas. As primeiras diretrizes foram fixadas no início do governo Castello Branco: a educação seria um instrumento de manipulação e disciplina sobre estudantes e operários. Vale dizer que.

As primeiras diretrizes formuladas por este governo, norteadoras da futura política educacional, já foram fixadas no início do Governo Castello Branco. Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 64: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes, operários e militares. Excluindo o grupo dos militares podemos dizer que com a nova legislação, promulgada pelo governo militar, visa-se de fato criar um instrumento de controle e de disciplina sobre estudantes e operários (Freitag, 2005, p.58).

Ao contrário de algumas ditaduras, o regime civil - militar brasileiro quis passar uma aparência de normalidade e o Congresso Nacional foi mantido aberto por dois anos. E elaboraram a nova Constituição, que foi promulgada em janeiro de 1967, incorporando os Atos Institucionais, publicados desde 1964.

Em relação ao setor educacional, foi fortalecido o ensino particular, assegurando ajuda técnica e financeira do governo, inclusive por meio de bolsas de estudo; instaurada a obrigatoriedade do ensino primário até os 8 anos, gratuito e ministrado pela rede oficial de ensino; desassociada as funções entre rede particular, que assume o ensino propedêutico para as universidades (cursinhos pré-vestibular), ensino supletivo (educação de adultos) e ensino superior de graduação e pós-graduação.

Era uma lei que efetivou a exclusão das classes economicamente desfavorecidas e sacramentou a dualidade da educação escolar: uma para as elites, outra para a população desfavorecida.

Por meio do Decreto Lei nº 869/69, em 1969, foi introduzida a Educação Moral e Cívica nos três níveis de ensino, explicitando a função ideológica do Estado, em seu Art. 2.

(...) através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus, o princípio democrático. Ressalta a necessidade de preservar os valores da nacionalidade e da



força da unidade nacional, o aperfeiçoamento do caráter, a dedicação à família e a comunidade e o culto da obediência da lei, a preparação do cidadão, etc.

Terreno fértil para sedimentar o projeto político, em 1970 o governo nomeou nove especialistas a fim de elaborar uma reforma, que ficou pronta em dois meses. Segundo Beltrão (2017, p.38), a reforma proposta implicava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º Grau voltado às necessidades do desenvolvimento”.

Este era o argumento do ministro da Educação, Jarbas Passarinho, enviado ao Congresso, conjuntamente à Lei 5.692<sup>22</sup>, que profissionalizou e reestruturou o funcionamento do Ensino Médio, no modelo de escola integrada, definindo-se um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas, de escolha do aluno.

Principais características da Lei 5692/71, que operou várias modificações no ensino brasileiro:

Art. 4. Prevê um núcleo comum para o currículo de 1º e 2º graus e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais.

Art. 7. Inclusão da educação moral e cívica, educação física, educação artística, e programas de saúde como matérias obrigatórias do currículo, além do ensino religioso facultativo.

Art. 11. Ano letivo de 180 dias.

-Art. 20. Ensino de 1º grau obrigatório dos 7 aos 14 anos.

Art. 25. Educação a distância como possível modalidade do ensino supletivo.

Art. 43 e 79. Dinheiro público não exclusivo às instituições de ensino públicas.

Art. 59. Os municípios devem gastar 20% do seu orçamento com educação, não prevê dotação orçamentária para a união ou estados.

Art. 63. Progressiva substituição do ensino do 2º grau gratuito por sistema de bolsas com restituição. (BRASIL, 1971).

A Lei nº 5.692 alterou radicalmente a organização do ensino no Brasil. O 2º grau passou a ter como principal objetivo a profissionalização e as escolas tiveram que se adequar, escolhendo cursos dentre mais de 100 habilitações, que incluíam auxiliar de escritório ou de enfermagem e técnico em edificações, contabilidade ou agropecuária. O aluno recebia, ao fim do 2º grau, um certificado de habilitação profissional.

---

<sup>22</sup> Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso, analisada por uma Comissão composta por dez senadores e oito deputados da ARENA, um senador e três deputados do MDB. A Lei 5.692 mudou a organização do ensino no Brasil (Fonte: Agência Senado).

Também, fixou que “os currículos do ensino de 1º e 2º graus teriam um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (Art. 4).

E, para desnudar ainda mais a intencionalidade da profissionalização do ensino de 2º grau, expressa que “as habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas” (Art.6).

A formação geral ou secundária (clássico ou científico) perdia espaço. A base deste modelo era da escola integrada, definida por um núcleo comum de matérias obrigatórias e uma multiplicidade de matérias optativas, de escolha do aluno.

A qualificação para o trabalho era a meta não apenas de um ramo de escolaridade, mas de todo o ensino, com nítido senso de terminalidade. Isso trouxe um óbvio benefício para a economia nacional, dotando-a de um contínuo fluxo de profissionais qualificados.

Freitag (2005) expõe a situação da educação brasileira no final da ditadura militar.

A tendência tecnicista marcou a educação durante o período militar, por conta disso, iniciaram-se fortes críticas por parte dos educadores que se faziam representar por diversas entidades, como: ANDEP, ANPED, CEDES, etc. Os resultados das pressões exercidas por essas entidades foram as chamadas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), ocorridas entre 1980 e 1991. Toda essa movimentação dá-se concomitantemente ao processo de abertura democrática que vinha sendo conquistado pela sociedade brasileira (Freitag, 2005, p.59).

Novamente ficava claro o objetivo de reprodução das classes sociais distintas, com estudantes de 2º grau saindo da escola diretamente para o mercado de trabalho, beneficiando a economia nacional, com um sistema de ensino cumprindo sua função de formador da força de trabalho, “reproduzindo” os técnicos necessários ao mercado. Hoje, funesta e malfadadamente semelhante à Lei 13415/17, denominada Novo Ensino Médio – NEM.

E a análise que ficou, do período dos governos militares, foi que empreendeu-se a expansão quantitativa da escola, mas esta veio dissociada das condições indispensáveis para propiciar a aprendizagem aos alunos e a sua função social.

Não havia uma intencionalidade didática definida, para os professores, devido à alta carga horária de trabalho, a rotatividade e os baixos salários, além de falta de materiais básicos, bibliotecas, laboratórios e livros de leituras. Um ponto positivo: a implementação do

sistema de merenda. A LDBEN, de 71, pretendeu uma profissionalização que não concretizou, destruiu o sistema anterior, manteve e aprofundou o dualismo.

### 3.4 REDEMOCRATIZAÇÃO NO PAÍS. E NA EDUCAÇÃO?

Entra-se na década de 1980 com grande anseio de liberdade, manifestações pela democracia e reforma eleitoral. O processo, que culminou na derrocada da Ditadura civil-militar, em 1985, foi permeado por inúmeros conflitos, por meio dos quais se configurou uma reorganização da sociedade civil e do aparelho do Estado.

O Brasil desse período era um país em situação econômica delicada. O “milagre econômico”, base da propaganda do regime, foi se perdendo, em função da própria e equivocada política, que fragilizou a agricultura e empresas nacionais e conduziu ao imenso endividamento externo, advindos dos capitais estrangeiros, que cobravam altas taxas de juros.

O círculo vicioso ficou claro, pois o país obrigou-se a tomar novos empréstimos para financiar as atividades econômicas e pagamento das dívidas, o que, conseqüentemente, elevou o endividamento do país.

A tensão social se acirrou, agravando a crise, visto que a maioria da população teve redução do padrão de vida, houve um desemprego estrutural, alta inflação corroendo o baixo salário do trabalhador, etc. A maior expressão deste caráter explosivo foram as lutas protagonizadas por setores organizados da classe trabalhadora, como o movimento operário, através dos sindicatos.

Já em meados dos anos 1970 iniciava-se um processo de debate sobre a educação brasileira e de crítica à ditadura. Algumas universidades, escolas e entidades, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), foram palcos dessa abertura. Porém, foi no início dos anos 80 que a ampliação das lutas pela democratização criou um contexto favorável à reorganização no campo educacional. Importantes entidades e instituições surgiram nesse período e tiveram um papel decisivo nessas lutas.

Saviani (2007, p. 402-403) às caracteriza por dois pólos distintos: um, voltado para o espaço social e político da educação, de defesa da escola pública de qualidade para todos,

defendido por entidades como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped, 1977), o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES, 1978) e a Associação Nacional de Educação (ANDE, 1979).

E o outro, de caráter reivindicativo e perfil mais econômico-corporativo, representados pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES, atual Andes-SN), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas (Fasubra), além, é claro, da UNE (União Nacional dos Estudantes).

Nada disso impediu que houvesse intensa disputa em torno das definições constitucionais para a educação. Dois grupos ganharam evidência nesse processo: os defensores da escola pública, que formaram um bloco relativamente homogêneo por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e os defensores da escola privada, formados por empresários do ensino e representantes das instituições confessionais (Minto, 2013, p.248).

Bandeiras de luta, dos movimentos em defesa da educação, pautaram temas de relevância, como a organização de um efetivo sistema nacional de educação, sendo esta pública e gratuita, como um direito assegurado pelo Estado; a descentralização e democratização sobre o financiamento, com uma gestão democrática, entre outros, foram a base do processo de elaboração da nova Constituição Federal. Minto (2013) complementa.

Mas o grande embate se deu em torno do destino dos recursos públicos: os primeiros defendiam a exclusividade de tais recursos para as escolas públicas; o outro grupo desejava que o acesso a tais recursos fosse garantido também para as instituições privadas. O ensino privado confessional saiu vitorioso, pois garantiu o recebimento de verbas públicas para suas instituições, quer na forma dos subsídios fiscais (isenção tributária), quer pela concessão de bolsas de estudos; além disso, o ensino religioso foi mantido nas escolas oficiais (Minto, 2013, p.248).

Mas a conquista de direitos na CF/1988 foi condenada sistematicamente, com variadas tentativas de suprimi-los, pelos setores dominantes da burguesia brasileira, que jamais a aceitaram como legítima.

Na construção desse projeto (...), menos que os objetivos apregoados, importam os procedimentos. Procedimentos que se voltam para a interrupção do processo de democratização, procurando esvaziar as suas incidências econômico-sociais e jogando na reiteração de uma constante histórica da formação social brasileira: a capacidade das elites em neutralizar o impacto transformador da irrupção das massas no processo político (Netto, 2000, p. 240).

Na nova Constituição, a educação entra no artigo 205, objetivando o desenvolvimento integral do cidadão, colocando que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Entretanto, organismos internacionais investiram recursos financeiros no país e, em troca, exigiam resultados com parâmetros fixados por eles. Para tanto, influenciaram fortemente as reformas educacionais.

A redemocratização do ensino brasileiro, mesmo se contrapondo aos princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, denominada Constituição Cidadã, elaborada de forma participativa por diversos grupos sociais, foi reordenada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e as organizações para o desenvolvimento da educação da ONU (Organização das Nações Unidas - UNESCO e UNICEF).

Nesse sentido, Bueno (2004) salienta os interesses do Banco Mundial pela valorização da educação nos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial não tem digamos, uma personalidade acadêmica. Ele representa um conjunto de forças e ideias oriundas dos países centrais que têm como principal escopo, a defesa de seus interesses. Nesse sentido faz a intermediação de tendências e receitas embutidas, em última instância, em projetos de financiamento. Nesse quadro a pressão para que se adote um determinado modelo de gestão vem imbricado num pacote completo de reformas sugeridas, dentre as quais as reformas educacionais (Bueno, 2004, p. 447).

Uma das formas de impedir a plena democracia é reprimir suas formas de organização e protestos, conseguindo, assim, restringir os direitos de manifestação e greve; conseguir o controle ideológico e midiático sobre as lutas sociais, demonizando seus líderes e pautas; reprimir e criminalizar os movimentos sociais e institucionalizar, militarizar ou judicializar as lutas sociais. Assim.

A tendência de deslocar conflitos da esfera política para a judicial, aliás, tornou-se uma “febre” no Poder Executivo brasileiro, dando origem a uma verdadeira “indústria” de liminares e intervenções judiciais, tão rápidas e ágeis que fazem até corar a tradicional morosidade do Poder Judiciário. No âmbito educacional, as formas de barrar o processo de democratização envolvem, também, o conhecimento produzido e transmitido, a liberdade de reflexão, a garantia de condições adequadas de funcionamento. Traduzindo a agenda dos organismos internacionais para a realidade brasileira, os governos brasileiros produziram reformas educacionais nos

anos 1990 e 2000, com o intuito de promover essa adaptação ao novo padrão global de acumulação capitalista. Em larga medida, foram reformas contrárias à CF/1988 (Minto, 2013, p.254).

Tal cenário atestava a existência de uma agenda globalmente estruturada. As exigências do mercado mudaram a composição das famílias, com os pais precisando passar mais tempo no trabalho, o que acarretou um tempo menor para educarem e cuidarem dos filhos.

Coube a escola esse papel, mas esta não estava preparada para isso, nem os professores ou a própria estrutura escolar, que ficaram com a tarefa extra de discutir assuntos, temas e valores que, anteriormente, diziam respeito à família.

Década de 90 surgia como a década da educação, em que o espírito de reforma estava no ar, seguindo tendências mundiais. Neste ano ocorre a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 05 a 09 de março.

Ali estiveram presentes 155 países e, entre eles, o Brasil, um dos mais cobrados a realizar ações que diminuíssem a taxa de analfabetismo e o grande número de crianças e adolescentes fora da escola. Conforme aponta (Frigotto, 2003).

O Brasil, como um signatário entre aqueles com maior taxa de analfabetismo do mundo, foi incitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO (Frigotto, 2003, p. 98).

O governo que iniciou na década de 1990 durou menos de dois anos, mas foi responsável pela formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, que se efetivou posteriormente.

E o Brasil, um país com poder intelectual suficiente para trilhar seus próprios caminhos educacionais, seguiu as políticas educativas importadas, por meio de agências internacionais que visavam prioritariamente o bem-estar do mercado capitalista, sob os auspícios das organizações multilaterais.

Libâneo (2012, p.17) critica o acordo internacional “Educação para Todos”, definido na Conferência de Jomtien, pois, segundo ele, lido sem a necessária criticidade e

contextualização, esse documento se apresenta muito atraente, humanista e democratizante. Como, por exemplo, o artigo 1º:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (WCEFA, 1990).

Em 1996 é aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>23</sup>, após dez anos de tramitação no Congresso. Com a nova LDB (Lei nº 9394/96) ocorreu uma grande expansão do ensino, definida no “Art. 4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1996).

Portanto, o dever e o compromisso com a escolarização da criança e do jovem, até o Ensino Médio, passaram a ser do Estado. Silva (2010) explica como essa reforma aconteceu, numa lógica pautada em atender o mercado de trabalho.

(...) a reforma educacional implementada nos anos 1990 definiu um currículo por competências como modelo para a formação humana, bem como atrelou essa formação à lógica colocada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho (Silva, 2010).

A LDB (1996), no Art.35, Incisos I a IV, preconiza o sentido de terminalidade para o Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Art.36), o que concorre para a construção de sua identidade. O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos “fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos” (Brasil, LDB, 1996).

---

<sup>23</sup> Primeira LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1964, formulada pelo educador Darcy Ribeiro, mas que não se manteve.

Se a Lei nº 5692/ 71 se caracterizava numa dualidade, como propedêutica ou de preparação para o emprego, a Lei nº 9394/96 se colocava como terminalidade, a etapa final da educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, tornou obrigatória e gratuita a educação básica, especificando as etapas aí compreendidas como pré-escola, ensino fundamental e Ensino Médio, ocasionando a expansão do número de adolescentes-jovens na escola.

Conforme explica Krawczyk (2011, p. 754), “a inclusão do Ensino Médio no âmbito da educação básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”.

Em 1998, em virtude das novas demandas, obrigatoriedade e ampliação de matrículas, houve a exigência na atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais. As DCNEMs – Diretrizes Curriculares Nacionais são normas obrigatórias, que têm como objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, norteando seus currículos e conteúdos mínimos, definindo competências e diretrizes para o Ensino Médio.

Qual é o conceito de competências? Uma das principais críticas, nos debates de professores, é que o modelo por competências não permite explorar um potencial crítico, pois parte da premissa “de aprender a aprender”, com enfoque voltado para atender às demandas do mercado de trabalho.

As alterações nas DCNEMs de 2012 se apoiam nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os denominados integralizadores. Dantas (2016) refuta.

Ora, ainda que a categoria trabalho seja compreendida nas DCNEM como princípio educativo na esfera de reorganização curricular do Ensino Médio, isto não garante uma compreensão conceitual efetivamente totalizadora, especialmente acalcanhada numa perspectiva marxista. A escolarização de nível médio, compreendida como um processo de formação social e profissional deve preparar a juventude para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho (Dantas, 2016, p.117).

O ano de 2018 traz novas mudanças, onde as Diretrizes apresentam os conhecimentos, as habilidades e as competências como elementos articulados. Seguindo o percurso histórico, em 2000 são formulados os PCNs do Ensino Médio, que tem como objetivo estabelecer



parâmetros nacionais de currículo para as escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas, considerando que o país possui enorme extensão territorial.

Cury (2002, p. 192) esclarece que “(...) os PCNs são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias, articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são diretrizes desvinculadas das disciplinas, elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação.

O que se elencou, no país, durante este espaço de poder, foi um processo de programas e ações a fim de diminuir a crise da educação, pois os agentes internacionais exigiam resultados.

O MEC respondeu com a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Avaliação de Cursos (Provão) e a Avaliação dos Cursos Superiores, sendo que todas essas avaliações serviram (e ainda são utilizadas) para avaliar a qualidade da educação nas diversas modalidades.

A principal crítica é na formulação de tais avaliações, pois, construídas a partir de generalizações e de provas standardizadas, dificilmente conseguem refletir realidades concretas, incluindo a situação social, geográfica e familiar de cada estudante e unidade escolar.

Outros programas foram criados pelo governo, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, instalação de microcomputadores nas escolas, o projeto Amigos da Escola e o Dia da família na escola (em que, por meio de uma ampla campanha na mídia, o MEC convoca a sociedade a prestar serviços voluntários às escolas), o Plano Nacional de Educação – PNE (2001- 2010), entre outros.

O que é relevante compreender, relacionado aos incentivos do governo, é que fazem parte de um projeto político administrativo de flexibilização do mercado, eximindo o Estado da responsabilidade sobre a educação pública. Segundo Frigotto (2003).

As apelativas e sequenciais campanhas de “adote uma escola”, “amigos da escola”, “padrinhos da escola” e, depois, do “voluntariado” explicitam a substituição de políticas públicas efetivas por campanhas filantrópicas. No âmbito organizativo e institucional a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço de filantropia (Frigotto, 2003. p. 115).

Depois das reformas neoliberais na década de 90, Bresser-Pereira, ex-ministro da Administração Federal e Reforma do Estado do governo, constatou que.

(...) a estratégia que foi imposta ao Brasil no final dos anos 1980, começo dos 1990, não funcionou. Falo da estratégia de aceitação de uma ortodoxia convencional, com o rótulo de modernidade neoliberal, e a ideia de que se fizéssemos as reformas haveria a felicidade geral da Nação (Bresser Pereira, 2006, p. 3).

E continuou, explicando sobre a ‘ortodoxia convencional’, que é “(...) o conjunto de diagnósticos, propostas e pressões que os países mais ricos fazem sobre os países em desenvolvimento não para nos ajudar, mas para neutralizar nossa capacidade competitiva” (Bresser Pereira, 2006, p. 3).

A análise é surpreendente, pois esta era a crítica formulada por muitos pensadores educacionais, os quais eram rotulados de retrógrados. Quanto aos resultados dessas políticas na área educacional, os dados oficiais trouxeram, gritantemente, sua ineficácia.

### 3.5 OUTRO PENSAR PARA O ENSINO MÉDIO...

Com a troca de governo, em 2003, houve mudanças paradigmáticas para a educação, em todas as modalidades de ensino, desde a creche ao ensino superior. O programa educacional inferia que se levasse a escola pública a todas as regiões do Brasil (Uma Escola do Tamanho do Brasil).

Silva e Jakimiu (2016) mostram que, em 2003, o novo governo trouxe outro olhar para a educação.

Com a mudança de governo no ano de 2003 observam-se tentativas de provocar mudanças nos rumos da educação nacional. É o que demonstram ações tais como o Decreto nº 5.154/2004 que altera as regras para oferta da Educação Profissional permitindo a oferta do Ensino Médio Integrado e as Orientações Curriculares que, se não lograram mudanças substantivas na base legal instituída no período anterior, posto que os fundamentos normativos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio não se alteraram, tiveram o mérito de anunciar novas perspectivas e programas, como o debate em torno da atualização das DCNEM e as ações que dão origem ao Programa Ensino Médio Inovador, que visa à reestruturação curricular (Silva e Jakimiu, 2016, p.15).

Instalaram-se a democratização do acesso e garantia da permanência na escola, já estabelecidas anteriormente. E a esperança dos educadores, que conceberam o projeto inicial de LDB, vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, em que a democracia plena aconteceria, com a garantia do acesso aos meios em que o Estado é obrigado a tornar disponível, a fim de cumprir os princípios da Constituição de 1988. Um dos pontos fundamentais nesse projeto era a inclusão social pela educação, no intuito de reduzir a pobreza.

Por outro lado, ainda permaneciam modelos do governo anterior, emaranhados nas propostas do projeto Lulista, como os programas assistencialistas (Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação e Auxílio-Gás), que haviam surgidos no intuito de amortecer os impactos da pobreza na economia e foram reformulados, como Bolsa-família.

Manteve-se, também, a influência dos organismos internacionais, na constituição de ações que seriam desenvolvidas pelo Estado, na educação. Houve alteração do FUNDEB, com a inclusão do Ensino Médio, situando essa etapa de ensino na educação básica, apesar da ambivalência nas políticas educacionais, numa tentativa de conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida.

No contexto das políticas educacionais, foi criado o Programa Mais Educação, através da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7083/10, em uma estratégia do MEC para a construção de uma agenda de educação integral nas redes de ensino.

Art. 2º. São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação. I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2o do art. 1o;  
II- a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;  
III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;  
 V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos.

Ainda em 2003 houve um amplo debate, que desencadeou o Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em Brasília, nos dias 19 a 21 de maio de 2003, com representantes do Governo Federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidades científicas. O Seminário apresentou, como eixo para a reflexão sobre o Ensino Médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura. Este foi o marco inicial para a base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), a partir de 2009.

Destaca-se, portanto, uma formação para além das perspectivas de mercado, ou seja, uma formação que possibilite o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade. Observa-se, neste sentido, um movimento em busca de uma formação integral que encontra seus fundamentos no eixo estruturante do Ensino Médio: “trabalho, ciência, cultura e tecnologia” (os quais, inclusive, repercutiram nas ações e políticas posteriores para o Ensino Médio, como por exemplo, na produção dos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador e na elaboração das DCNEM que seriam publicadas em 2012) (Silva e Jakimiu, 2016, p.19).

Conjuntamente, foram realizadas audiências públicas pelo Conselho Nacional de Educação e entidades representativas do campo educacional, definindo as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio da Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

O Ensino Médio Inovador trouxe uma concepção diferente de ensinar/aprender, o conceito de educação integral, a utilização de espaços comunitários, configurando-se em territórios educativos, a possibilidade de projetos interdisciplinares, a jornada ampliada, a cultura como a argamassa que integra e imbrica as disciplinas e conteúdos. S

egundo Moll (2008, p.12), “Educação integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos, em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública”.

Moll (2010) ainda faz a diferenciação entre educação em tempo integral e educação integral.

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em

alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral - consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros - nos quais a categoria “tempo escolar” reveste-se de relevante significado tanto em relação a sua ampliação, quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escola (Moll, 2010, p.1).

No Brasil já haviam ocorrido importantes experiências relacionadas à escola pública de tempo integral, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, organizado na década de 1950, por Anísio Teixeira e os Centros Integrados de Educação Pública, construídos na década de 1980, por Darcy Ribeiro, numa perspectiva de implantação de Educação Integral com jornada escolar ampliada.

Segundo o Documento Orientador, do Programa Mais Educação, formulado em 2010, em seu “Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”.

Nessa perspectiva, a política do Ensino Médio Integral ou Inovador buscou a melhoria da qualidade dessa fase educacional. Foi pensada por um grupo de educadores vinculados aos movimentos sociais da educação, em especial, de defesa da escola pública, que ingressaram no MEC e retomaram, no contexto das políticas para o Ensino Médio, as discussões sobre formação humana integral.

Quando os currículos escolares se aproximam do cotidiano vivenciado pelos jovens, acontece a efetiva construção de significados. Os adolescentes e jovens podem usufruir dos conhecimentos apreendidos na escola e, dessa forma, alterar os sentidos da própria escolarização.

Isso demanda trabalho interdisciplinar, infraestrutura e equipamento escolar, investimentos públicos para a concretização de um ambiente que apresente condições mínimas para a realização do processo de ensino-aprendizado de qualidade, condição docente - desde a formação inicial e continuada, remuneração e dedicação integral a uma escola, equipamentos adequados para as aulas, entre tantas.

É importante entender que a política pública do EMI teve um diferencial em relação ao que já havia sido proposto, como a ampliação do tempo escolar e uma formação que

englobava as diferentes ciências, a cultura, as artes, o mundo do trabalho (não do emprego), por meio de uma educação que agregava as áreas do conhecimento aos aspectos físico, humanístico, político, ético, cultural, afetivo e de superação dos preconceitos e das desigualdades sociais.

### 3.6 NOVO NOVO ENSINO MÉDIO – NOVO NEM?

Analisar as políticas públicas do Ensino Médio coloca de encontro à realidade do campo educacional, marcado pela dualidade, descontinuidade e fragmentação do ensino, diante do panorama de uma sociedade com diversidade de situações econômicas, sociais e culturais. O contexto do campo educacional é extremamente dicotômico, parcial e pautado como um campo de disputas. Roger Chartier (2002) tem uma definição elucidativa a respeito do conceito de Campo, de Bourdieu e sua amplitude.

(...) os campos, segundo Bourdieu, têm suas próprias regras, princípios e hierarquias. São definidos a partir dos conflitos e das tensões no que diz respeito à sua própria delimitação e construídos por redes de relações ou de oposições entre os atores sociais que são seus membros.

Os campos se caracterizam por serem espaços sociais, onde as ações, tanto individuais quanto coletivas, acontecem dentro de uma norma, criadas e recriadas continuamente por essas próprias ações. A reforma do Ensino Médio vem nessa configuração, em redes de oposições com os movimentos sociais ou do campo da educação, mas com apoio de parte substancial dos congressistas e da mídia.

‘Estudante que escolhe sua caminhada escolar, com liberdade de escolha’ era o mote nas propagandas da grande mídia. Mais uma falácia contada à classe trabalhadora.

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (Frigotto, 2010, p.245).

Reformar o que? Para quem? Com que finalidade? Para o trabalho sem Ensino Médio integrado? Ensino Médio em tempo integral sem formação humana integral? Por que a ênfase em determinados componentes curriculares? A quem interessa o abandono de uma perspectiva de desenvolvimento cultural dos estudantes? Qual Ensino Médio seria esse, sem articulação com as culturas juvenis, com outras políticas e espaços sociais e coordenado por organismos privados e alheios as escolas? E com "professores" de notório saber?

O Conselho Nacional de Educação (CNE) é a entidade que organiza a elaboração de diretrizes curriculares para todas as etapas e modalidades de oferta da educação básica. Nesta perspectiva, de organização curricular, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com diretrizes e proposições voltadas para o desenvolvimento de competências.

Muitas críticas foram feitas a esse modelo de organização curricular. Lopes (2002, p.150) coloca que “(...) a organização curricular não tem centralidade no conhecimento escolar e nas disciplinas escolares, pois estes são subsumidos às competências, às habilidades e às tecnologias a serem adquiridas pelos alunos”.

Assim, após o *impeachment*, em 2016, e a posse do vice- presidente, chegava ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que alçava “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (Brasil, 2016).

O governo, na figura do ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, argumentava que a postura estava relacionada ao resultado do Ensino Médio, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)<sup>24</sup>.

A Medida Provisória se transformou na Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante, na escola, de 800 horas para 1.200 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, que contempla a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a oferta dos itinerários formativos, divididos em

---

<sup>24</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e 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. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: ago.2023.

áreas de conhecimento e formação técnica e profissional. Ferreira e Ramos (2018, p. 1189) questionam em que medida “o objetivo seria realmente direcionar a aprendizagem para conhecimentos que interessaria ao jovem”.

O NEM (Novo Ensino Médio) foi objeto de críticas já em seu início, por não ter tido um debate amplo e com os variados segmentos da sociedade e ter sido implantado por meio de uma medida provisória, considerada de origem autoritária. Isto provocou várias ocupações de escolas públicas, do país, por parte dos alunos nelas matriculados, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da política educacional proposta.

Mesmo em meio a um intenso processo de contestações, a MP foi convertida em Lei (Lei 13.415/17). Já naquele momento as críticas apontavam os equívocos e retrocessos: a divisão do currículo entre uma parte destinada à formação comum e outra parte subdividida em itinerários formativos dos quais cada estudante cursará apenas um, o que se constitui na negação do direito a uma formação básica completa e comum, como previa a LDB 9.394/96 em sua origem (Silva, 2022).

Segundo Ferretti (2016), essas mudanças no Ensino Médio já haviam sido propostas, por Projeto de Lei, com a constituição dos denominados percursos formativos. Não teve continuidade pela intensa atuação da sociedade civil e do Movimento em Defesa do Ensino Médio. Mas, setores da sociedade, identificados com o empresariado nacional, há tempos vinham exercendo forte influência sobre o MEC, no sentido de adequar a educação brasileira a seus interesses, entre eles os de natureza financeira.

Com base neste contexto, afirmamos que um currículo flexível, focado nos rudimentos do conhecimento e nas habilidades atitudinais, voltado ao espontaneísmo como solução para tornar a escola mais 'atraente' aos jovens procura capturar a subjetividade do indivíduo antes mesmo da sua inserção no mundo do trabalho, propalando valores que procuram justificar o sociometabolismo da barbárie (Nogara, 2015, p.192).

A justificativa para essa apressada mudança para um currículo mais flexível, apoiou-se em duas justificativas: a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país (o que é qualidade? Somente o Ensino Médio tem baixa qualidade?) e a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação.

As falas desconsideram que esta situação tem vários nuances, como a infraestrutura inadequada das escolas, a desvalorização dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola. Ou sociais, como a violência, a necessidade de emprego, a gravidez, entre outras.



Kuenzer (2017), sobre a redução de carga horária e formação excludente, assinala.

(...) a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma 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 diretriz anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral (Kuenzer, 2017, p. 336).

A Lei atua na perspectiva de que os problemas, presentes no Ensino Médio, se resolverão por meio da mudança curricular, contrariando experiências já vivenciadas por outros governos. E fica mais emaranhado se pensar currículo como o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola, tendo em vista a formação de seus alunos, afetados pelas relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos.

Nesse sentido, a Lei parece considerar uma concepção bastante restrita de currículo, reduzindo-o unicamente a matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, não se coloca como currículo.

A reforma do Ensino Médio está sendo implementada com uma celeridade que só pode ser compreendida como estratégia de deslegitimação do enfrentamento do dualismo, ou seja, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento, com uma formação precarizada para a classe trabalhadora, em contraposto à formação qualificada das classes abastadas que não dependem da escola pública (Saraiva, Chagas, Luce, 2023, p. 423).

O NEM traz a separação entre uma parte de formação comum a todos os alunos (1,5 ano ou 1.200 horas), com a implementação do regime de tempo integral – não no conceito de educação integral do EMI, tendo por referência a Base Nacional Comum Curricular.

E outra parte diversificada, em itinerários formativos, por área (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional), fragmentando ainda mais os conhecimentos.

Há que se considerar, também, que há uma diminuição do número de disciplinas ou componentes curriculares, que os alunos cursarão durante o Ensino Médio, tornando, segundo

a propaganda do MEC, esta etapa do ensino atrativa aos interesses pessoais de cada aluno, e, portanto, menos reprovadora. Mas deixando de ser uma educação básica.

Mesmo havendo um artigo sugerindo que a escolha de um ou mais itinerários é feita pelo aluno, deve-se considerar que a definição dos arranjos curriculares por um dado ente federativo é prerrogativa do mesmo, não do aluno, como anunciado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do estado.

A Lei nº 13.415 estipula como obrigatórias, durante os três anos do Ensino Médio, a Língua Portuguesa e a Matemática, tanto como formação geral ou sob a forma de itinerário formativo. Essa prescrição é justificável, pois são componentes curriculares que inferem na aquisição de conhecimentos e, segundo a BNCC, no desenvolvimento de competências e habilidades.

No entanto, é necessário observar que as avaliações internacionais em larga escala, como o Pisa, focam precisamente sobre tais disciplinas. Tal enfoque diz muito sobre as intenções da reforma.

O NEM, aparentemente, reconhece a diversidade de juventudes existente no espaço escolar, apontada quando, ao estabelecer os itinerários formativos, pretende atender os diferentes interesses dos estudantes.

Mas o faz, somente, pelo desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, desconsiderando a produção social e às condições objetivas em que funcionam as escolas, das redes públicas de ensino, como se tais limitações, tão presentes nas unidades de ensino, pudessem ser superadas por meio de um currículo “flexibilizado” e do uso de metodologias, equipamentos digitais e materiais didáticos, numa falsa sensação de protagonismo dos alunos.

Tais políticas podem, isso sim, fortalecer as desigualdades existentes ao invés de contribuir para debelá-las.

E isso se dirige à juventude da escola pública, onde se localiza mais de 85% da matrícula em território nacional. As determinações da Lei e o modo como as redes estaduais organizaram os currículos é que mostram que esse “Novo Ensino Médio” é, na verdade, um ensino médio nem-nem, isto é, que não se caracteriza mais como “educação básica”, nem oferece formação profissional de qualidade e nem prepara para o prosseguimento nos estudos em nível superior (Silva, 2022).

2024. Outra mudança no que foi mudado. Já está em vigor a lei que reforma o Novo Ensino Médio (NEM). As alterações foram aprovadas pelo Congresso no início de julho, estão na Lei 14.945, de 2024, sancionada no dia 31, pelo presidente Lula da Silva, que vetou somente dois trechos.

O governo suprimiu a possibilidade de que os vestibulares e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) incluíssem questões com o conteúdo dos itinerários formativos. Também foi vetado o parágrafo que estabelecia que mudanças na lei, como a carga horária mínima dos cursos, entrariam em vigor somente em 2027.

Os itinerários formativos geraram enorme caos nas redes públicas brasileiras, com disciplinas completamente descontextualizadas, como, por exemplo ‘brigadeiro gourmet’ ou ‘torne-se um milionário’, educação financeira totalmente descontextualizada do ensino de matemática. Disciplinas que incomodaram os estudantes e também os professores, que se sentem despreparados e desperdiçados com essas disciplinas que não fazem sentido (Cara, 2024).

A nova Lei é proveniente do PL 5230/2023, do Poder Executivo, coordenado pelo ministro da Educação Camilo Santana. O texto sofreu várias alterações pelo Congresso. A versão final foi aprovada pela Câmara no dia 9 de julho. O projeto alterou a lei que instituiu o Novo Ensino Médio (Lei 13.415, de 2017). A principal justificativa foi adequar à realidade das escolas as alternativas de formação apresentadas aos estudantes.

Na realidade, os itinerários formativos servem para a promoção de uma lógica empresarial. Por exemplo, no Estado do Ceará, o ministro Carlos Santana implementou a disciplina mais criticada pelos estudantes: ‘Bora de Uber’. Uma disciplina que, além de favorecer a lógica dos aplicativos, de precarização do trabalho e de baixa capacitação, ainda faz propaganda de uma das empresas. Inaceitável esse tipo de conteúdo dentro de uma escola (Cara, 2024).

Pela nova lei, o início de implementação da reforma deve ocorrer já em 2025. O relator do projeto, que aprofundou a reforma do Ensino Médio, na Câmara de Deputados, deputado Mendonça Filho (União-PE), era o ministro da Educação em 2016, quando da criação da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 e transformada na Lei nº 13.415/2017.

Especialistas educacionais se indignaram com a aprovação tal qual ficou. “Havia um conjunto de aproximadamente 20 alterações importantes, mas que, tristemente, não foram incorporadas na lei. Tristemente, o dia de hoje mostra um descaso do Congresso Nacional e, talvez, com o apoio do Ministério da Educação, lamentavelmente, para esta situação” (Silva, 2024).

Uma das principais alterações do texto é o aumento da carga horária da formação geral básica, de 1,8 mil para 2,4 mil horas (somados os três anos do Ensino Médio) para alunos que não optarem pelo ensino técnico. A carga horária total do Ensino Médio continua a ser de 3 mil horas nos três anos (cinco horas em cada um dos 200 dias letivos anuais).

Para completar a carga total, os alunos terão de escolher uma área para aprofundar os estudos, com as demais 600 horas. A escolha poderá ser entre um dos seguintes itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; ou Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

Nós somos contrários a essa dualidade. Somos a favor da proibição da educação à distância, dos professores com notório saber, que não tem preparo para docência, e desses cursos FIC [Formação Inicial e Continuada], cursinhos de cabelo, de maquiagem, de padeiro. É um Ensino Médio para uns e outro Ensino Médio para outros. Não dá para dizer que é tudo a mesma coisa, porque não é. Defendemos um Ensino Médio de qualidade para todas as pessoas (Silva, 2024).

O Senado optou por não incluir os conteúdos dos itinerários formativos no ENEM. Mas o tema foi reinserido no texto pela Câmara. Ao vetar essa mudança, o Executivo considerou que a cobrança do conteúdo flexível comprometeria a equivalência das provas, afetaria a paridade dos processos seletivos, além de aprofundar as desigualdades de acesso ao ensino superior.

O texto sancionado prevê, no caso da formação técnica e profissional, a formação geral básica com 1,8 mil horas e 300 horas podendo ser destinadas ao aprofundamento de estudos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionadas à formação técnica profissional. Além destas, outras 900 horas ficarão exclusivamente para as disciplinas do curso técnico escolhido pelo aluno, totalizando três mil horas.

Uma das maiores incoerências e motivos de críticas acirradas é a contratação de profissionais de notório saber, que poderão ser admitidos para ministrar conteúdos na educação profissional técnica.

Outro foco de desaprovação aponta um aprofundamento das desigualdades, quando o sistema aceita, para fins de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio em regime de tempo integral, o reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares.

A propaganda governamental busca legitimizar as mudanças, mas não destaca, contudo, que não houve pouco espaço para o contraditório. Os defensores/as da reforma utilizam os termos ‘participação’ quando referem-se a escola, profissionais da educação, comunidade. Isso é contraditório, quando relacionado ao discurso das escolas, esvaziado de sentido ao se pensar a autonomia das comunidades. Usar termos validados pelos professores e educadores é uma estratégia no jogo da política educacional.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O dualismo da escola brasileira é recorrente na história, em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. António Nóvoa (2009) pontua com clareza esses dois tipos de escola.

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (Nóvoa, 2009, p. 64).

Desde a década de 1990 existem políticas públicas para a expansão do Ensino Médio. Mas não pode-se compreender expansão como qualidade, visto que são palavras completamente antônimas e ainda equidistantes.

Segundo Krawczyk (2011, p. 755), o Ensino Médio representa os últimos anos da educação básica, mas, seguramente, os mais controvertidos e expostos à opiniões de “conhecedores” educacionais.

E isso acarreta maiores dificuldades no momento de definir políticas para esse período da escolarização. O Ensino Médio, na linha do tempo da educação brasileira, sempre foi dual, nunca teve uma identidade clara, que não fosse o trampolim para a universidade ou a formação profissional.

E nesta controvérsia e falta de norte ou identidade, sobre o Ensino Médio, tem-se a história se repetindo, com o passado reconstruído no presente, com políticas públicas descontínuas, afetando uma geração de jovens, desconstruindo projetos embrionários.

Como entender (e defender, no espaço da escola) uma reforma do Ensino Médio por Medida Provisória? Como acatar, enquanto educadores envolvidos no processo de aprendizagem, um projeto de Ensino Médio discutido por políticos e banqueiros, ignorando e desqualificando os educadores, e que se sustenta por financiamentos e uma ideologia que se baseia em exame de eficiência interna e externa, curso secundário privatizado e universidade para privilegiados?

Como acreditar numa escola que busca formar alunos com habilidades e atitudes necessárias para o mercado, com ênfase na avaliação de algumas competências, legitimadora da desigualdade? Questionamentos feitos e respondidos cotidianamente, na vivência de tantos professores e tantas professoras, que precisam ensinar, estimular, entusiasmar e acreditar que algo bom pode ser construído a partir disso.

O “Novo” Novo Ensino Médio escancara a degradação dessa modalidade de ensino, que será ainda mais precária em seus conteúdos humanistas e de formação cidadã, não oportunizando aos jovens ingressarem na universidade, que por sua vez, estará mais seletiva. E despolitiza os estudantes, visto que a formação geral não atinge nem um terço do currículo, reforçando uma educação alienadora e excludente.

O debate sobre a necessidade de mudanças no Ensino Médio tem sido constante. São reiteradas as demandas pela ampliação dos recursos financeiros, para todos os níveis e modalidades de ensino ou sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores.

A escola não é mais o único espaço de formação e socialização dos estudantes, concorrendo com vários outros, como mídias, consumo, cultura. Esse é o mote de Gimeno Sacristán (2000): uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum. Como descreve Charlot (2005, p. 136).

A mundialização-solidariedade implica uma escola que faça funcionar, ao mesmo tempo, os dois princípios, o da diferença cultural e o da identidade dos sujeitos enquanto seres humanos, ou seja, os princípios do direito à diferença e do direito à semelhança. [...] A diferença só é um direito se for afirmada com base na similitude, na universalidade do ser humano.

Essa igualdade social e cognitiva, tão almejada por educadores, significa proporcionar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, a cultura, a arte, ao desenvolvimento das capacidades intelectuais, éticas e cidadãs, sem desconsiderar a diversidade, que é rica, profícua e integradora.

O projeto aprovado tem fortes indícios de acentuar ainda mais as desigualdades educacionais que já caracterizam a educação brasileira. Mas, mesmo sem tempo e espaço para o debate, estudantes, professores e pesquisadores continuam articulando, discutindo e se opondo a tal proposta, buscando envolver a comunidade em um debate, que traga o sentimento de que a educação não é somente responsabilidade da escola. É espaço de discussão de toda a sociedade. É o sentimento de ‘aldeia’, propagado por Manoel de Barros, na epígrafe.

#### 4. A RUPTURA COMO MÉTODO DE DESCONSTRUÇÃO DE OUTRAS POSSIBILIDADES

Madrugada camponesa.  
Faz escuro (já nem tanto),  
vale a pena trabalhar.  
Faz escuro mas eu canto  
Porque a manhã vai chegar.  
(Thiago de Mello)<sup>25</sup>

A descontinuidade de políticas públicas, tão conhecidas da sociedade brasileira, é comum na educação e foi analisada nos capítulos anteriores, especialmente relacionadas a educação. Políticas de governo, que tramitam durante a abrangência deste ou daquele e que, ao final do mandato, desconstruem projetos com reais possibilidades de transformação, para imprimir a ‘sua marca’.

Como já assentava Kepler (1858, p. 547), “não joguem a criança junto com a água do banho”, numa aguda rejeição a ruptura daquilo que foi proposto e que sequer teve o tempo necessário para uma efetiva análise do impacto que causou.

A alternância de agentes políticos, no poder, objetiva reforçar a democracia, visto que essa rotatividade é considerada como benéfica para a população, garantindo um ciclo constante de representantes deste povo, que os elegeu, via pleito eleitoral. Isso busca substituir regularmente os titulares no poder, numa condição favorável a continuidade eficiente dos serviços públicos.

Mesmo se considerado que o Brasil é um país de dimensões continentais, com dificuldades oriundas das distintas singularidades de cada região ou ente federativo, com uma democracia ainda principiante, infelizmente, as políticas públicas se mantêm como atos de governo, balizadas para um ou dois mandatos eletivos, descontínuas e arbitrárias.

Uma política pública definida como educação integral é aquela que acredita que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em sua dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural, considerando as particularidades de cada um e promovendo a equidade entre todos, de forma inclusiva.

---

<sup>25</sup> Amadeu Thiago de Mello foi um poeta, jornalista e tradutor brasileiro. Foi considerado um dos poetas mais influentes e respeitados no país, reconhecido como um ícone da literatura regional.



Precisa ser uma proposta comprometida com processos educativos contextualizados, diversificados e coletivos, com linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes plurais, compartilhado por crianças, jovens, famílias, professores e comunidade.

Dentre os movimentos de ruptura, elencou-se alguns programas/projetos que implantaram e efetivaram a educação integral, com horário estendido, em diferentes períodos históricos, com sujeitos diversos, mas que tiveram em comum a mesma ideia de uma educação que pense o adolescente/jovem fisicamente, cognitivamente, politicamente, esteticamente, socialmente, emocionalmente e culturalmente, articulando, de forma coletiva a sociedade.

#### 4.1 A HUMANIZAÇÃO ACONTECE POR MEIO DE OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS - ANÍSIO TEIXEIRA

Todo caminho da gente é resvaloso.  
 Mas; também, cair não prejudica demais  
 – a gente levanta, a gente sobe, a gente volta! (...)  
 O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:  
 esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa,  
 sossega e depois desinquieta.  
 O que ela quer da gente é coragem.  
 (Guimarães Rosa)<sup>26</sup>

Este texto tem por finalidade estudar os ideais defendidos nas Escolas-Parques, com ênfase na vida do intelectual Anísio Teixeira e sua atuação na educação brasileira. O objetivo é analisar os significados e impactos de suas concepções educacionais para o ensino público. A investigação acontece como pesquisa documental e bibliográfica.

Refletir os muitos desafios da educação pública, na atualidade, implica na compreensão de um projeto educacional e social como o de Anísio Teixeira, que se pautava pela busca da liberdade, com uma atuação educacional comprometida, de fato, com a liberdade e a solidariedade.

---

<sup>26</sup> João Guimarães Rosa foi um poeta, diplomata, novelista, romancista, contista e médico brasileiro, considerado por muitos o maior escritor brasileiro do século XX e um dos maiores de todos os tempos.

Salientava que “o homem deve ser capaz, economicamente e individualmente e o homem deve se sentir responsável pelo bem social. Personalidade e cooperação são os dois polos dessa nova formação humana que a democracia exige” (Teixeira (1932, s/p).

E, para esse novo homem havia a necessidade de uma nova escola, com uma função integral de educação, onde a criança encontrasse um ambiente social em que pudesse viver plenamente. Até sua estrutura demandava uma arquitetura diferenciada, “um ato de confiança no país, no gênio de seu povo e no progresso do conhecimento humano” (Teixeira, 1951, p.207).

Efetivamente, acreditava que era essencial modernizar a escola brasileira, pois “nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, como o prédio e suas instalações” (Teixeira, 1951, p. 209).

E essa escola exigia uma radical reorganização docente, abrindo mão do autoritarismo e da hierarquização no processo de ensino, o que alteraria profundamente esse ensinar. Assim argumenta Teixeira (1932, s/p),

Toda educação até hoje foi autocrática! Os mestres sofriam a autocracia dos administradores, e as crianças as dos mestres. Na reorganização democrática das escolas, a uns e outros temos que dar independência. Educar é uma arte tão alta que não se pode subordinar aos métodos de imposição das simples tarefas mecânicas.

A formação intelectual e a trajetória de Anísio, que, como se coloca no poema de Guimarães Rosa, teve toda a coragem na vida, são apresentadas por meio da contextualização histórica do cenário político e educacional desde os anos 20 até a década de 60, em que o golpe civil-militar o afastou do meio educacional.

Também, sua atuação na Diretoria de Instrução Pública da Bahia, em 1924 e em 1947 (educação popular- Escola Parque), na criação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, na experiência de trabalhar na UNESCO, em 1946; na coordenação da CAPES, em 1951, na direção do INEP, em 1952; na concepção e criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em 1955, na participação sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, na participação no Conselho Federal de Educação (1962–68), além de seu envolvimento com as ideias de John Dewey.

Do estudo pôde-se depreender que Anísio trouxe uma proposta educacional inovadora - pública, laica, universal, popular e a cargo do Estado, num momento histórico permeado pelas contradições vigentes no embate entre as diferentes classes sociais e propostas de governo.

#### 4.1.1 Brasil a caminho da industrialização

Até os anos 20, do século XX, ocorria uma educação de tempo integral voltada para a elite brasileira. Com as transformações na economia brasileira, vieram as exigências de uma escola universal, o que obrigava a redução da jornada escolar, para que se pudesse atingir um maior número da população.

Até 1920, mais ou menos, todas as escolas funcionavam em tempo integral. É claro que o número de escolas e estudantes era muitíssimo menor. Mas as cerca de 20 mil escolas de então ou eram internatos (funcionando 24 horas por dia; ou semi-internatos (das 8 às 17 horas, com permanência dos estudantes por 9 horas diárias); ou externato, com cerca de seis horas por dia, entremeadas ou não por uma ida dos alunos para uma refeição em casa (Monlevade, 2012, p. 72).

Os anos 1920 e 1930, produziram, em seus desdobramentos históricos, várias reformas sociais implementadas por políticas públicas que promoveram uma série de mudanças, especialmente vinculadas à educação.

Enquanto perdurou a economia política agroexportadora, a escola foi desnecessária, não por falta de recursos materiais, mas devido a estrutura socioeconômica que sobreviveu com a República. Com a modernização industrial, a escola foi chamada a desempenhar o papel de treinamento e qualificação da mão de obra. A formação de pesquisadores não existia, pois a economia não exigia progresso científico. O sistema educacional seguia as exigências reais do econômico, pois havia a necessidade de eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação profissional, para que o trabalhador pudesse concorrer no mercado de trabalho e tivesse condições de consumir. Mas a demanda escolar só se desenvolveu no meio urbano, criando uma situação desigual, de defasagem não só histórica, mas também geográfica (Dal Piva, 2017, p. 3).

O filho da classe trabalhadora deveria ser preparado para este novo momento. O trabalho (não o trabalho como princípio educativo<sup>27</sup>) exigia um conhecimento mínimo e

---

<sup>27</sup> O trabalho como princípio educativo define-se como a concepção ontológica materialista, na qual a transformação do mundo pela ação do homem – aqui definido como trabalho – é a premissa estruturante (Gramsci, 1987).

específico. A opção para resolver o “problema” da falta de estrutura física e pessoal, da nova demanda escolar, foi a redução da jornada.

Da jornada integral passa-se aos turnos reduzidos, matutino e vespertino, com dois discursos explícitos: primeiro, de que seria uma medida provisória, enquanto não se aprontassem os edifícios dos novos “grupos escolares”; segundo, de que não haveria prejuízos maiores, porque o período de aulas passaria de seis para cinco horas (7h às 12 e 13 às 18h), sem o inconveniente da necessidade de uma pausa para refeição em casa [...]. Um terceiro discurso não era público, mas deve ter tido muita eficiência: na falta de novos professores, os antigos poderiam acumular, contratos “padrões”, “jornadas” e, com isso incrementar seus salários (Monlevade, 2012, p.89).

Estava em pauta a ideia de um novo país, com visões, atores e problemáticas inéditas, como direitos humanos para todos, numa agenda de participação social ativa e construção de identidade para esta república iniciante, moderna e politizada.

Em 1922, a realização da Semana de Arte Moderna representa o desafio público que demonstra a ruptura com o padrão cultural vigente. Entretanto, a ambiguidade dos intelectuais em manter-se parte de uma elite e ir ao encontro do povo impregna o movimento de pressão por participação política, direitos civis e sociais, moralidade no trato do público. A ideologia organicista e antiliberal, que se radicaliza nas críticas, vai trazendo a perspectiva do Estado como unificador do país – em termos culturais, políticos, sociais – e construtor da nação moderna (Accácio, 2005, p.112).

Era uma sociedade em constante ebulição, em que as classes populares e médias urbanas, contrárias ao mandonismo das oligarquias agrárias, insatisfeitas com a inflação descontrolada, o aumento do custo de vida, o coronelismo e o chamado “voto de cabresto”, acreditam no movimento tenentista como a possibilidade real de alteração da ordem vigente.

Os tenentes, como ficaram conhecidos, acreditavam que o Brasil precisava de um governo central forte capaz de intervir na economia para desenvolver os recursos naturais, promover a industrialização e proteger o país da exploração estrangeira. Também enxergavam no regionalismo e na corrupção a origem e os motivos do que havia de errado no Brasil.(...) Estavam dispostos a proteger o país e a destruir o poder das oligarquias regionais, reduzir o quadro das desigualdades sociais, acabar com o analfabetismo – mas não sabiam o modo de atingir seus propósitos nem como construir o país com que sonhavam (Schwarcz e Starling, 2015, p.347).

Conjuntamente, surgem as manifestações urbanas, de um operariado descontente com o sistema repressivo e favorável a revolução. O capitalismo está num processo de ‘recolonização’ dos países periféricos, buscando novos mercados e fornecedores de matéria-prima. Mas, é neste contexto que os EUA sofrem a derrocada da grande crise de 1929, interferindo na vida econômica em escala mundial.

No Brasil, o final da década de XX corresponde ao momento de necessidade de um projeto nacional de desenvolvimento democrático, de uma nova República, em oposição a ideia de República Velha.

Hora de fechar esse período polêmico e ambíguo, porém igualmente afirmativo na batalha por direitos, pela construção da distinção entre as esferas pública e privada, pela busca do reconhecimento da cidadania. Não por acaso a rua se converteu em local privilegiado, recebendo a moda, o *footing*, a vida social, mas também os jornaleros, os grevistas, as manifestações políticas e as expressões da cultura popular (Schwarcz e Starling, 2015, p.350).

E a educação surge como o elemento desencadeador desse protagonismo, onde o Estado deve atuar como uma força de coesão da formação social, visto que a denominada Revolução de 30 reorganizou a sociedade, permitindo a visibilidade de grupos sociais até então marginalizados do poder, que foram cooptados e controlados pelo governo Vargas.

Os principais acontecimentos, na esfera educacional, na década de 30, foram a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a reforma do ensino secundário (Ensino Médio) e do Ensino Superior (1931) e o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932), vinculados a Constituição Federal de 1934.

O ensino secundário continuava dualista, com uma educação politécnica para as camadas populares e um curso preparatório para o ensino superior, com um conteúdo curricular a serviço da elite intelectual que se pretendia formar.

Esta divergência das promessas de Vargas e a reforma educacional é explicada pelo fato de que os setores conservadores foram parcialmente derrotados com a Revolução de 1930, mas mantinham muita força no interior do governo, especialmente no ministério da Educação.

Cabe lembrar que a indicação de Francisco Campos para a pasta da Educação contou com forte apoio da Igreja Católica, a partir de uma liderança prestigiosa do catolicismo, representado pelo intelectual Alceu de Amoroso Lima (Tristão de Ataíde). Desse modo, Vargas procurava atrair o apoio do clero católico. Tanto é que concordou com o fim do ensino laico, facilitando, com sua interferência, a volta do ensino religioso católico, principalmente, no ensino primário (Palma Filho, 2005, p.63).

Não havia interesse político em organizar um sistema nacional de educação pública. O ensino secundário prepararia para o ingresso no curso superior. Romanelli (1999) afirma.

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determina conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado (Romanelli, 1999, p. 59).

Romanelli (1999, p. 135) reitera o caráter elitista e de cunho conservador da reforma, mas salienta as diferenças do novo ensino secundário, pois estabeleceu o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos - um fundamental com a duração de cinco anos e outro complementar, com dois anos de duração, além da exigência de habilitação para o ingresso no ensino superior.

A Europa vivenciava o fortalecimento dos regimes totalitários - fascismo, stalinismo e nazismo. Essa situação influencia diretamente o campo político e a esfera educacional no país, como a rivalidade da ANL (Aliança Nacional Libertadora), liderada por Luiz Carlos Prestes - o cavaleiro da esperança e a AIB (Ação Integralista Brasileira), sob a liderança de Plínio Salgado.

A dualidade política repercute no segmento educacional, com os intelectuais liberais e socialistas agrupados no movimento denominado Escola Nova; de outro, católicos e conservadores, de diferentes matizes ideológicos, reunidos em torno de um projeto conservador de educação.

A educação integralista tinha, como papel central, a defesa do Estado, da família e da religião nas proposições educacionais e a centralidade da escola para a propagação dos princípios integralistas. Obviedade é o fato de que a Igreja Católica não aceitava perder a grande influência que mantinha no campo educacional.

O homem espiritual deve ser educado para os deveres com Deus, o homem cívico, para os deveres com a pátria, o homem intelectual, para os deveres com a sociedade, o que seria atingido por meio da escola e da cultura, e o homem físico, para o cuidado da saúde, da higiene e da "robustez", desde que provido com os meios adequados (Palhares, 2016, p. 47).

Aflora, então, uma elite intelectual, com posições políticas heterogêneas, mas identificada com projetos de transformação a partir da democratização do ensino, imbuídos da certeza de que somente a educação poderia modificar a sociedade e modernizar o país.

Cavaliere (2001) considera que o Manifesto dos Pioneiros entende a educação como preparatória para a vida, valorizando a liberdade, iniciativa e autodisciplina dos alunos.

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida (Cavaliere, 2002, p.8).

Para Carvalho (1998), “este grupo, atrelado à Associação Brasileira de Educação (ABE), criou estratégias de divulgação da ‘causa educacional’ como o principal problema nacional. Assim, na imprensa escrita e no rádio eram disseminados os discursos de modernização a partir da educação do povo”. “(...) Foi então que os líderes desse movimento resolveram precisar seus princípios e torná-los públicos, através de um documento endereçado “Ao Povo e ao Governo”.

Surge, pois, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932” (Romanelli, 1999, p. 144). A intencionalidade era alterar a ordem vigente na escola pública e, especialmente, no ensino secundário.

A escola secundária brasileira sempre foi, no passado, uma escola preparatória. Preparava os candidatos ao ensino superior; como escola de “preparatórios”, tinha objetivos determinados e uma clientela determinada. A clientela era a que se destinava ao ensino superior; e os objetivos, os de fornecer o que, na época, se chamava de cultura geral. Tal escola secundária, como aliás a escola secundária de todo o mundo, sendo preparatória para o ensino superior, não visava a dar nenhuma educação específica para ensinar a viver, ou a trabalhar, ou a produzir, mas, simplesmente, a ministrar uma educação literária, que era toda a educação que a esse tempo se conhecia (Teixeira, 1999, p. 175).

A Constituição de 1934 legitima parte do ideário educacional constante no Manifesto dos Pioneiros. Mas, com o golpe de estado de 1937, Getúlio Vargas, com apoio militar, implanta o chamado Estado Novo.

Na prática uma ditadura, com a mais dura censura nos meios de comunicação, criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) e elaboração de uma nova Constituição, inspirada na constituição fascista da Polônia, em que a obrigação do Estado, em matéria de educação, fica exígua. O ensino profissional é a referência do governo em matéria de educação e destina-se ‘às classes menos favorecidas’.

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma adequação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais (Campanhole e Campanhole, 1978, p. 452).

Com essa e outras legislações, o governo Vargas demonstra sua intencionalidade em estruturar o ensino técnico profissional, especialmente quando cria o SENAI<sup>28</sup>, convocando o empresariado nacional a participar.

O ensino secundário deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar ao adolescente a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disso, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e seu destino (Nunes, 1999, p. 102).

Libâneo (1986) capta, com nitidez, a simpatia do então governo brasileiro aos governos fascistas da Europa, que ultrapassa a política e se faz presente na reforma da educação, realizada pela ditadura Getulista.

Foi organizado o ensino secundário, técnico-industrial, comercial e agrícola, estabeleceu-se uma uniformidade do currículo e sua organização, nesse período foi criado, formalmente, um serviço de orientação educacional em cada estabelecimento de ensino. A chamada Reforma Capanema e os dispositivos legais decorrentes apontam uma direção nitidamente fascista visando à promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem econômica existente (Libâneo, 1986, p.58).

A Constituição de 1946 inspirou-se num ideário mais liberal e democrático, com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. No período de 1946 a 1967 o Brasil passou por profundas transformações socioeconômicas, com um contínuo desenvolvimento industrial.

E, no âmbito político, um turbulento período democrático, que culminou no golpe civil-militar de 1964. Mas não respondeu de modo satisfatório as novas demandas educacionais da sociedade, com uma legislação que permaneceu conservadora e elitista.

#### **4.1.2 Escolas-Parques – revolução pela educação**

---

<sup>28</sup> Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. Decreto-Lei 4048, de 22 de janeiro de 1942, cria o SENAI. Tal decreto é parte integrante das Leis Orgânicas de Ensino que vão promover reformas na educação entre 1942 e 1946, conhecidas também como Reforma Capanema, em virtude de terem sido implementadas pelo ministro Gustavo Capanema.



O projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro ou, mais especificamente, da Escola Parque, foi pensado para ser transformador de uma política para a educação básica brasileira, na década de 1950. Sua exequibilidade e ampliação, contudo, foram inviabilizadas em razão das oscilações políticas e econômicas que permearam este período histórico.

A primeira Escola-Parque, inaugurada em 1950, buscava proporcionar às crianças e jovens uma educação integral, o que significava ensino básico, alimentação, higiene, socialização, compreensão de sua cidadania e preparação para o trabalho. O projeto planejava a construção de 28 escolas- parque. Estas ideias, transformadas nesta obra, inclusive, deram a Anísio Teixeira projeção internacional.

Não havia a intencionalidade de um espaço assistencialista, visando crianças e jovens de comunidades desfavorecidas e excluídas da sociedade, mas o acreditar que, para além do aprendizado das disciplinas convencionais, a escola devia ser um lugar adequado para integração e socialização dos alunos, preparando-os para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Outro fator preponderante eram as demandas de saúde, cuidando da alimentação, higiene, prática esportiva e artística. Para Almeida (2001, p.128) a escola - parque foi pensada “[...] com uma dinâmica e uma estrutura que lembravam uma universidade mirim, a ser desdobrada em outros locais da cidade de Salvador e do interior da Bahia, para acompanhar o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava. ”

Em seu discurso de inauguração, Anísio explicita.

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (Teixeira, 1959, s/p).

Nas escolas pensadas por Teixeira, as práticas escolares estavam organizadas por setores de trabalho, destinados as diversas áreas. Um setor recreativo ou de educação física, com jogos, recreação e ginástica; um setor artístico, com teatro, música e dança; um setor de

extensão cultural e biblioteca, para leitura, estudo e pesquisa e, por último, um setor socializante, configurando o grêmio, o jornal, a rádio escola, o banco e a loja.

[...] predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (Teixeira, 1994, p.163).

A organização das escolas- parque foi constituída para a formação integral, universal e humana. No contra turno às aulas tradicionais, os estudantes praticavam esportes, dança, música, pintura e outras atividades de interação social e educativa.

A principal ideia, que embasava essa organização escolar, é de que as atividades culturais devem estar na vida do estudante, em todas as idades e fases, independentemente de ser um aluno da classe trabalhadora ou das elites, em que a educação fosse comum a todas os estudantes, pelo maior tempo possível.

A escola parque tinha, como principal eixo, a educação integral. A proposta era que os alunos participassem de atividades durante oito horas: quatro horas de aulas nas escolas classes, com o método tradicional de ensino; e as outras quatro horas no exercício de atividades diferenciadas, de caráter cultural, social e artístico, nas escolas parque.

A função da escolas-parque demandavam uma educação plena do sujeito, em que, no seu currículo, não apenas a leitura, a escrita e a matemática fossem primordiais, mas, também, a transmissão de valores éticos e morais, as artes, a cultura, a higiene e a preparação para o trabalho.

Mas, para além da estrutura física adequada e da profusão de materiais pedagógicos, a condição salarial dos professores que atuavam nas escolas- parque era um dos elementos fundantes do trabalho educativo.

Uma das maiores dificuldades para consolidar a proposta da escola- parque como política pública era seu custo. Anísio respondeu: “ É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata”(Teixeira, 1959).

Pautava-se no princípio de que a educação deveria ser obrigatória, gratuita e universal.

A escola pública, comum a todos, não seria, assim, o instrumento de benevolência de uma classe dominante, tomada de generosidade ou de medo, mas um direito do povo, sobretudo das classes trabalhadoras, para que, na ordem capitalista, o trabalho (não se trata, com efeito, de nenhuma doutrina socialista, mas do melhor capitalismo) não se conservasse servil, submetido e degradado, mas igual ao capital na consciência de suas reivindicações e dos seus direitos (Teixeira, 1994, p.81).

A intencionalidade era de uma escola que fosse além do meramente cognitivo, mas preparasse os alunos para a vida real. Esta educação não poderia ficar restrita a determinada classe social, uma vez que o direito à cidadania pertence a todos e, portanto, todos devem ser formados para atuar de forma consciente e humanitária.

Existem, atualmente, seis unidades de escolas-parque, no país, sendo uma na Bahia e as outras cinco, em Brasília. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, escola-parque localizada em Salvador, foi inaugurada em 1950 e a primeira a oferecer uma proposta da educação integral.

No planejamento original seriam construídas 28 escolas-parque, para atender as comunidades das superquadras de Brasília, mas somente cinco permaneceram. Processos políticos, econômicos e ideológicos interromperam a continuidade do projeto. Entretanto, a essência da proposta permanece presente: espaços humanizados, amparados e defendidos pela comunidade.

A educação integral se articulava, nas escolas-parque, aos princípios da equidade educacional. Anísio Teixeira defendia uma educação de e com qualidade, acessível a todos, sem discriminação, que permitisse o desenvolvimento dos alunos de acordo com seus interesses e esforços, em sua integralidade e completude. As escolas-parque foram (e são) uma audaciosa proposta para promover o ensino básico.

#### **4.1.3 Anísio Teixeira – intransigente defesa do direito à educação**

Anísio Teixeira nasceu em Caetité, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Bacharelou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, e obteve o título de *Master of Arts* pelo *Teachers College*, da *Columbia University*, em 1929. Casou-se, em 1932, com Emília Telles Ferreira, com quem teve quatro filhos. Faleceu na cidade do Rio de

Janeiro, em março de 1971, aos 70 anos, oficialmente após cair no fosso de um elevador. Familiares e amigos nunca acreditaram e suspeitam de crime político.

(...) este grande educador, que pagou um alto preço pela defesa concreta e intransigente de que a educação não é privilégio, mas também tratar a educação do ângulo que mais a dignifica: o do direito social e da democratização de um ensino de qualidade, o da pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais, o da organização de homens e instituições a serviço da reinvenção da ciência, da cultura e da política, da própria sociedade brasileira (Nunes, 2000, p.9).

A justificativa pela escolha desse autor é a notoriedade de suas contribuições para a educação. Entre outras atividades, Anísio atuou na docência, no planejamento e na administração educacional. Não usava o termo ‘educação integral’ em seus escritos, mas essa concepção está evidenciada em todas as suas obras.

Apresentar Anísio Teixeira como nosso contemporâneo é elogiar a sua obra pela atualidade das questões e a clareza de propósitos e tratamento com que foram apresentadas e discutidas. É também não aceitar passivamente o sucateamento dos serviços públicos prestados à população, dentre os quais a educação se inclui, a desonestidade de interesses espúrios que desviam verbas públicas e renegam a justiça social como princípio, a arrogância da universidade quando seus intelectuais, em nome da competência específica, desvalorizam a educação como objeto de investigação e conhecimento e abdicam do exame das suas questões no presente (Nunes, 2000, p.36).

Na década de 30 tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, divulgando as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o país. Em 1951 assumiu, no Rio de Janeiro, a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mais tarde transformada em órgão. Ocupou, também, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Participou de inúmeras conferências pelo país e atuou ativamente na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). Nesse período, publicou dois livros: A educação e a crise brasileira (1956) e Educação não é privilégio (1957).

Suas posições, contrárias aos interesses da Igreja Católica, fez com que fosse extremamente perseguido pelos bispos que, em 1958, o acusaram de extremista e exigiram sua exoneração. Em face ao protesto de centenas de educadores, cientistas e professores de todo o país, foi mantido no cargo pelo então Presidente da República.

Foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), assumindo a reitoria, em 1962, quando o então reitor Darcy Ribeiro assumiu a chefia do Gabinete Civil da

Presidência da República. Com o golpe militar, em 1964, Anísio Teixeira foi afastado e aposentado compulsoriamente.

O que torna a trajetória de Anísio Teixeira admirável é a persistência na defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central de devotamento da sua vida. Essa defesa não é apenas apaixonada. É polida por uma filosofia da educação e uma compreensão aguda da história da sociedade brasileira. É iluminada pela sua imaginação pedagógica (Fernandes, 2002, p. 51).

Essa preocupação levou-o, como a tantos outros educadores do período, a uma relação de contraposição ao Estado. Na década de 1920, ao se definir pela educação, desistindo das carreiras religiosa ou política, que também o atraíam, Anísio Teixeira fez uma escolha considerada arriscada, pois a carreira de educador não era organizada ou valorizada, no país.

Anísio acreditava que a verdadeira democracia somente aconteceria com o acesso de todos ao ensino.

Só existirá uma democracia, no Brasil, no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas não a escola sem prédios, sem asseio, sem higiene e sem mestres devidamente preparados e, por conseguinte, sem eficiência e sem resultados. Não a escola pública mais ou menos abandonada, sem prestígio social, ferida em suas forças vivas de atuação moral e intelectual e existindo graças à penosa e quase única abnegação de seus modestos servidores. E sim a escola pública rica e eficiente, destinada a preparar o brasileiro para vencer e servir com eficiência dentro do país. Essa nova escola pública – menina dos olhos de todas as verdadeiras democracias – não poderá existir, no Brasil, se não mudarmos a nossa orientação a respeito dos orçamentos do ensino público (Teixeira, 1997, p. 230).

Para ele, a educação tradicional era arcaica em sua forma de ensinar, baseada na exposição oral, com memorização do conteúdo. Esta educação tinha o conhecimento como “um corpo de informações sistematizadas sobre as coisas, que se aprendem, compreendendo-as e decorando-as para a reprodução nos exames” (Teixeira, 1967, p. 19).

Considerava, portanto, que a educação era a preparação de apenas alguns privilegiados enquanto os mais pobres permaneciam com um ensino deteriorado, em uma escola com forte caráter de mantenedora do *status quo* da sociedade, ao invés de renová-la.

Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, mesmo na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a democracia da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (Teixeira, 1967, p. 29).

Anísio Teixeira teve a chance de conhecer novas concepções de educação em uma viagem à Europa (1925) e, mais tarde, em duas viagens aos Estados Unidos (1927 e 1928). É nos Estados Unidos que ele tem contato com o pensamento de John Dewey, quando passou dez meses *no Teachers College*, da Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, e isso alterou profundamente sua vida e sua compreensão de educação, desdobrando-se em suas obras.

Em 1928 publicou o primeiro livro, em que traz sistematizada as ideias de Dewey, que são corporificadas ao longo dos anos e que transfiguram sua prática docente, administrativa e política. Em 1930, Anísio Teixeira fez a primeira tradução de dois ensaios de John Dewey que, reunidos, recebem o nome de *Vida e Educação*.

Dewey considerava que a educação tinha um papel preponderante num mundo pós-Primeira Guerra Mundial e crise do capitalismo durante a Grande Depressão, nos anos 1930, nos Estados Unidos. Para tanto, defendia a expansão dos ideais democráticos como instrumento de distanciamento das ideologias fascista e socialista, pois considerava a mesma não apenas como “um regime de governo, mas uma forma de vida, em que, pela educação criamos significados coletivos” (Aranha, 2006, p. 262).

Como crítico da educação tradicional, que considerava um banal exercício de memorização, defendia a escola como estimuladora da aprendizagem articulada à ação. “(...) a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida. Por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam e a função da escola está em possibilitar a reconstrução continuada que a criança faz da experiência” (Aranha, 2006, p. 262).

A escola, portanto, não poderia ser considerada apenas como a estrutura física, a instituição, na qual os alunos se dedicavam ao aprendizado de determinados fatos e ao desenvolvimento de algumas habilidades mecânicas. Para Dewey (1967, p. 8).

A escola deve assumir a feição de uma comunidade em miniatura, ensinando situações de comunicação de umas a outras pessoas, de cooperação entre elas, e ainda, estar conectada com a vida social em geral, com o trabalho de todas as demais instituições: a família, os centros de recreação e trabalho, as organizações da vida cívica, religiosa, econômica, política.

Teixeira também acreditava que essa escola deveria ser diferente, inovadora, moderna, para responder as expectativas e necessidades do momento.

Todos os estudos, de verdadeira e autêntica formação para o trabalho seja o trabalho intelectual, científico, técnico, artístico ou material, dificilmente podem ser

estudados em tempo parcial, dificilmente podem ser feitos em períodos apenas de aula, exigindo, além disso, e, sempre, longos períodos de estudo individual – e para tal grandes bibliotecas, com abundância de livros e de espaço para o estudante – longos períodos de prática em laboratórios, salas-ambiente, ateliês, etc., e longos períodos de convivência entre os que estão formando e os professores. Somente com professores de tempo integral e alunos de tempo integral poderemos formar esses trabalhadores de nível médio (Teixeira apud Moll, 2012, p.144).

Seu projeto educacional transcendia a ampliação da jornada escolar. Necessitava de uma nova reorganização do espaço das escolas e na articulação com a comunidade.

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de ‘estudo’, de ‘trabalho’, de ‘recreação’, de ‘reunião’, de ‘administração’, de ‘decisão’, de vida sem acento e de convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve, assim, combinar aspectos da ‘escola tradicional’ com os da ‘oficina’, do ‘clube’, de esportes e de recreio, da ‘casa’, do ‘comércio’, do ‘restaurante’, do ‘teatro’, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (Teixeira, 1951, p.197).

Destacar o contributo de Anísio Teixeira para a educação brasileira é prestar uma devida homenagem a este grande educador, que pagou um alto preço pela efetiva e intransigente defesa de que a educação não é privilégio, mas sim, direito social de um ensino de qualidade, de pesquisa qualificada e comprometida com os problemas sociais.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Anísio Teixeira defendeu ferrenhamente uma escola pública, de tempo integral para todos, que socializasse os saberes e práticas, que oferecesse oportunidades, atividades de estudos, de trabalho, de vida social, de recreação e de jogos. Acreditava que a educação é um direito e deve ser organizada com qualidade. Este deveria ser o pressuposto principal do ensino público.

Pressupunha que o envolvimento dos docentes no projeto educativo fosse um imperativo. A experiência das escolas-parque postulava que os professores precisam ser respeitados e envolvidos, que é possível uma educação pública de qualidade para todos. Contudo, ressaltava que ela não era barata, não poderia ser reduzida a uma oferta qualquer, parcial, sem compromisso.

Um dos maiores problemas, nas políticas públicas para a educação, sempre foi a descontinuidade, visto que as mesmas não são políticas de Estado, mas enfrentam mutações conforme as trocas de governo.

Por isso, os espaços de poder que conduziu sempre tiveram o propósito de preservar a educação pública de interesses espúrios, o que o obrigava a lutas contínuas no sentido de aplicar os fundos públicos nas escolas públicas.

As escolas – parque defendiam que a educação deveria formar o sujeito para além de um enfoque meramente cognitivo, mas tornando-o um cidadão apto a atuar criticamente, de forma responsável e consciente.

Também, defendia que todos tivessem acesso a uma educação completa, não somente às classes em melhores condições socioeconômicas, opondo-se arduamente às políticas educacionais que diminuía o tempo escolar e não investiam em escolas estruturadas para o atendimento das massas populacionais.

Em síntese, quem foi Anísio Teixeira? Um intelectual sem arrogância e sem preguiça, um político atuante e sem medo, um educador sonhador e apaixonado. Um cidadão que não aceitava passivamente o sucateamento da escola pública, a desonestidade e arrogância dos políticos inescrupulosos, que desviavam verbas públicas e renegavam a justiça social. Seu modo de pensar a educação e suas obras continuam chamando a atenção pela atualidade das questões e a clareza de propósitos.

A escola que ele sonhou e idealizou tinha, como meta, ser esperança de outro tipo de vida, na concretude cotidiana de tantos adolescentes e jovens. Mas a esperança assusta a alguns, pois desestabiliza o que está consolidado, demanda a serenidade e o equilíbrio dos recomeços e a perseverança para transpor momentos e espaços ermos, como este que o país vivencia, atualmente, na discussão das políticas educacionais, especialmente de Ensino Médio.

Os governos e algumas entidades seguem, nos seus discursos, reivindicando a figura e as concepções de educação de Anísio Teixeira, numa espécie de saudosismo do passado, mas sem a intencionalidade efetiva de recuperar os projetos e as iniciativas de comprometimento da sociedade e dos poderes públicos com a educação brasileira, que mobilizem a pensar o atual momento histórico, desvinculado de reduzidas e egoístas



reivindicações pessoais, que desvirtuam a concepção de democracia e da educação como um campo social<sup>29</sup>.

Retomar o legado de Anísio Teixeira sobre a educação brasileira, na contemporaneidade, é fundamental para entender as contradições e os desafios da atual situação das políticas públicas, especialmente relacionadas ao Ensino Médio e a (des)organização da escola pública. E Anísio entendeu como ninguém a poesia de Guimarães Rosa, pois se ‘todo caminho da gente é resvaloso, o que a vida quer quer da gente é coragem’.

#### 4.2 MARIA NILDE MASCELLANI: GINÁSIOS VOCACIONAIS, EXPERIÊNCIA DE DEMOCRACIA.

Aprendi com as primaveras a deixar-me  
cortar e a voltar sempre inteira.  
(Cecília Meireles)<sup>30</sup>

Este trabalho tem como objetivo elaborar uma análise sobre a formação integral, baseada na trajetória dos Ginásios Vocacionais, experiência educacional pública implantada e extinta na década de 1960, concebidos por Maria Nilde Mascellani, uma das principais responsáveis pelos GVs, que coordenou até 1969, data em que o projeto foi extinto pela ditadura militar, por ser considerado subversivo.

Foram criadas seis unidades escolares, uma na capital paulista e as demais espalhadas pelo interior, que ofereciam educação integral com jornada ampliada. O currículo iniciava com o estudo do bairro e a cidade, adotando a democracia como prática pedagógica, resultando em baixo índice de reprovação e evasão, grande participação da comunidade, pais e alunos nas decisões gerais.

Em suma, buscava a formação integral do indivíduo, com ênfase aos trabalhos em equipe e práticas de avaliação diferenciadas. Não havia a intencionalidade de um

---

<sup>29</sup> O campo se particulariza, pois, como um espaço onde se manifestam relações de poder, o que implica afirmar que ele se estrutura a partir da distribuição desigual de um quantum social a que posição que um agente específico ocupa em seu seio (Bourdieu, 1983, p.21).

<sup>30</sup> Cecília Meireles ou Cecília Benevides de Carvalho Meireles foi uma jornalista, pintora, poeta, escritora e professora brasileira.

encaminhamento para o mercado de trabalho, apesar de o termo vocacional trazer esta ideia, mas, sim, o intuito de formar seres humanos livres, criativos, críticos e capazes de reconhecer e transformar o território onde viviam.

Para tanto, apoiavam a participação da comunidade, a integração entre teoria e prática, os trabalhos em equipe, a formação contínua do professor, a diversidade de técnicas pedagógicas, a interdisciplinaridade (ou integração) e avaliação diferenciadas.

Como iniciativas educacionais claramente diferenciadas e/ou diferenciadoras são abortadas? Como se decide este processo de extinção? Quais forças deliberam por sua supressão? Que mecanismos ceifam experiências ímpares como esta? Questões dessa natureza pautam a reflexão deste texto.

#### **4.2.1 Espaço-tempo dos Ginásio Vocacionais**

"A História é o estudo do homem no Tempo", definiu Marc Bloch (1997, p. 55), na metade do século XX. Mas, acrescenta-se a obrigatoriedade de agregar a este conceito a representação do espaço, pois cada lugar vivencia o que acontece no mundo de acordo com suas especificidades e particularidades. E, quando se olha para a década de 60, percebe-se a rapidez dos acontecimentos mudando toda a estrutura vigente.

O movimento hippie ganha força. Em 1961, o russo Yuri Gagarin torna-se o primeiro homem a entrar no espaço. Em 1967, na África do Sul, ocorre o primeiro transplante de coração. O homem chega à lua em 20 de julho de 1969, na missão Apollo 11. Em 01 de maio de 1963 a TV Tupi faz a primeira transmissão em cores da televisão brasileira. Em 1961 constroem o Muro de Berlim. O Presidente Jânio Quadros renuncia em 06 de abril de 1961; em 1963 o Presidente John F. Kennedy é assassinado numa visita a Dallas. Inaugura-se o MASP – Museu de Arte Moderna de São Paulo - em 07 de novembro de 1968. Em 1969 decidem implantar a primeira usina termonuclear no Brasil. Em 21 de abril de 1960 é inaugurada Brasília, a nova capital do Brasil. Em 1961 os Estados Unidos rompem as relações diplomáticas com Cuba. Em 1968, Martin Luther King Jr. é assassinado nos Estados Unidos; em 1967, Che Guevara é assassinado na Bolívia. Surgem os movimentos feministas e outros movimentos civis em favor dos negros e homossexuais. A televisão começa a se tornar um meio de comunicação de massa. A TV Record lança o programa musical "Jovem Guarda", que durou de 1965 a 1968. No I Festival de MPB – Música Popular Brasileira - em 1965, com a canção Arrastão, de Edu Lobo e Vinícius de Moraes, Elis Regina desponta no cenário musical brasileiro. Outros nomes, como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Jobim, Edu Lobo, Nara Leão, Geraldo Vandré e Jair Rodrigues se destacam (Nakamura, 2017, p.407).

O contexto mundial se caracterizava pela reorganização da sociedade, ainda afetada pela Segunda Guerra Mundial, e a definição de dois pólos mundiais de poder – os sistemas capitalista e socialista.

A situação política e econômica do país, em 1962, era difícil, com inflação alta, descontrole dos gastos públicos e da dívida externa, resultado da política expansionista do governo Kubitschek (1956-1961). Jânio Quadros representava esperança em um país que enfrentava grandes dificuldades.

Mas teve curta duração, devido a sua renúncia em apenas sete meses, substituída por uma grave crise política e uma acirrada disputa pelo poder. Após resistências, João Goulart, seu vice, iniciou um governo com poderes restringidos pelo sistema parlamentarista. A partir de 1963 o Brasil retornava ao sistema presidencialista, buscando enfrentar os problemas econômico-sociais do país (Fausto, 1995, p. 490).

A não consolidação do plano econômico, organizado pelo então presidente João Goulart, contribuía para a instabilidade, com pressões pelo relaxamento da política de estabilização, conflitos entre o Executivo e o Legislativo, a inexistência de um adequado instrumental econômico e a ausência de ajuda externa, especialmente do Estados Unidos, que condicionou a liberação de recursos à implementação de um rígido programa de estabilização e a não aceitação das relações do presidente Goulart com grupos considerados comunistas por Washington.

E havia o parlamentarismo. O sistema fora inventado às pressas e significava uma solução conveniente para seus idealizadores. Afinal, dava força ao Legislativo sem deixar espaço de ação ao Executivo. No fundo, o Congresso solucionou a crise política à sua maneira: para governar, o novo presidente necessitava obter sólida maioria na Câmara Federal (Schwarcz; Starling, 2015, p.437).

Foram dezesseis meses de regime parlamentarista, com o presidente em postura defensiva, na busca de viabilizar uma proposta de reformas econômicas e sociais. E externamente, em plena Guerra Fria, o Brasil mantinha uma política independente e autônoma, sem alinhamento com nenhum dos pólos de poder mundial.

Como retaliação, o governo dos Estados Unidos concebeu estratégias para aproveitar a dependência financeira brasileira, no intuito de alcançar os seus objetivos estratégicos, com o boicote a um governo considerado despreparado para conter o comunismo (externamente) e o movimento operário (internamente).

As eleições de 1962 emitiram um sinal de alerta: o golpismo continuava articulado no país. A característica dessas eleições foi o envolvimento de organismo extrapartidários no financiamento das campanhas, e o mais perigoso deles, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (Ibad), articulado com a Agência Central de Informações (CIA) norte-americana. O Ibad despejou uma avalanche de dinheiro para o financiamento de 250 candidatos a deputados federais e seiscentos deputados estaduais, além de oito candidatos a governadores (...). Os recursos provinham de empresas multinacionais ou associadas ao capital estrangeiro e de fontes governamentais do Estados Unidos (Schwarcz; Starling, 2015, p.440).

A intencionalidade era clara – construir uma frente oposicionista, no Congresso e barrar qualquer possibilidade de governança de Goulart, abrindo caminho para o golpe, que se articulava com os empresários brasileiros, os oficiais da Escola Superior de Guerra (ESG) e os latifundiários, temerosos com a viabilidade de uma reforma agrária, que apoiaram o golpe comandado pelas Forças Armadas, em 31 de março de 1964.

O regime militar caracterizou-se pela falta de democracia, censura, extinção de direitos constitucionais, perseguição política e repressão aos opositores.

A interferência na estrutura do Estado foi profunda. Exigiu a configuração de um arcabouço jurídico, a implantação de um modelo de desenvolvimento econômico, a montagem de um aparato de informação e repressão política e a utilização da censura como ferramenta de desmobilização e supressão do dissenso.(...) Do começo ao fim da ditadura, porém, vicejaram tensões e conflitos reveladores de que a ‘opinião dos quartéis’, como os militares costumavam se referir ao próprio ativismo político, não era unânime, com disputas internas pelo controle do Executivo (Schwarcz; Starling, 2015, p.449).

Conjuntamente, o governo brasileiro contrai uma vultosa dívida externa, que fez emergir a miséria e a marginalidade de parte considerável da população. Para atender aos interesses e legitimar a nova classe instaurada no poder, fez-se necessário um aparato governamental para diminuir os direitos civis e políticos da população, no intuito de calar as clamorosas vozes de contestação.

Movimentos de oposição se reestruturavam e o ano de 1968 foi um marco na luta de redemocratização do país, especialmente pelos jovens, que sonhavam com um mundo novo. Entre tensões e esperanças, com destaque para a música popular, ampliava-se a mobilização social.

Mas, em contrapartida, crescia a ocorrência de novos atos de violência, com a veemente censura aos meios de comunicação. E a tortura e a repressão passaram a fazer parte

dos métodos de um governo que, a cada dia, mais se tornava uma ditadura brutal (Fausto, 1995, p.477).

A educação brasileira, a partir do golpe militar, teve reformas que alteraram radicalmente um campo que buscava novas formas do educar. Saviani (2006, p. 41) afirma que, “[...] sob a égide do regime militar, implantado em 1964, desencadeou-se um processo de reorientação geral do ensino no país”.

Para este período de experimentações educacionais, o governo escolheu orientar a educação firmando acordos com organismos internacionais, como a *United States Agency International for Development* (MEC/USAID), impondo mudanças e abortando experiências inovadoras nacionais, que “[...] previa assistência financeira e assessoria técnica a órgãos e instituições educacionais” (Veiga, 2007, p. 310). Foi o que aconteceu com os Ginásios Vocacionais.

#### **4.2.2 Projetos pedagógicos diferenciados – como eram os Ginásios Vocacionais?**

Os Ginásios Vocacionais foram uma experiência resultante de diferentes matrizes teóricas, originadas simultaneamente aos conflitos políticos e econômicos, advindos da conjuntura política da década de 1960, da pressão por mudanças na educação e pela efervescência dos movimentos sociais, impulsionadas pela crescente industrialização e urbanização.

Se, como foi visto, no cenário político, o país vivia um novo clima que propiciou toda uma abertura para as ideias oriundas do debate intelectual que se promovia na Europa e na França, criando, no plano cultural, uma movimentação que fez da década de 50 um período de intensa mobilização social em prol da retomada do processo democrático e de um ajustamento no setor educacional, na prática concreta, a educação continuava atrelada a legislação decorrente do bloco monolítico constituído pelas Leis Orgânicas do tempo da ditadura Vargas, vigorando a uniformização do ensino secundário: os mesmos materiais didáticos, os mesmos métodos, conteúdos e provas de avaliação eram encontrados do Oiapoque ao Chuí – realidade que só viria a se transformar com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1962. Sob o aspecto legislativo, portanto, a educação no país vivia sob o peso de um quadro rígido de regulamentações, que não acompanhavam as transformações do contexto socioeconômico e cultural. Nele, tornavam-se cada vez mais prementes as demandas sociais por uma educação que melhor atendesse não só ao aumento demográfico, sobretudo nas zonas urbanas, mas também as exigências de um novo padrão de desenvolvimento tecnológico e científico que resultavam do avanço no processo de industrialização do país (Mascellani, 2010, p. 81).

Embora “vocacional” remeta à ideia de mercado de trabalho e profissão, o sistema não estava ligado a isso, mas, sim, ao intuito de formar seres humanos livres e criativos e cidadãos críticos, capazes de reconhecer e transformar o território onde viviam. Foi uma experiência educacional pública, de Ensino Médio, implantada em 1962 e extinta em 1969.

A existência dessa proposta educacional foi curta. Tão logo se iniciara, começava sua *via-crúcis*. O secretário da Educação que projetou sua criação e implantação deixa a pasta no ano de sua instalação. No decorrer dos seus oito anos de funcionamento conta com nove secretários, praticamente nenhum deles adepto às mudanças a que se propunha. A chegada do regime militar em 1964 complica a vida das iniciativas educacionais renovadoras. No caso dos ginásios vocacionais, a luta de pais e professores consegue mantê-la viva por mais tempo, mas em 1969 ela é extinta. Porém, se curta foi sua experiência, rica foi sua história, hibernada durante o período da ditadura. É rica a lembrança registrada na memória de seus participantes, impregnada dos traços marcantes que imprimiram sua filosofia e inspiraram sua pedagogia (Rovai, 2015, p.19).

No dia 12 de dezembro de 1969 todos os Ginásios Vocacionais foram tomados pelo Exército e Polícia Militar. O Sistema Vocacional foi extinto e os funcionários foram indiciados em processos policiais militares, ocorrendo prisões, devassas em suas casas e aposentadorias compulsórias.

Como iniciativas educacionais, que podem ser definidas como diferenciadas, diferenciadoras e/ou inovadoras são extintas? Como se dá o processo de desmantelamento? Quais forças as fazem sucumbir? Que mecanismos as ceifam? O fechamento e posterior extinção dos Ginásios Vocacionais deram-se única e exclusivamente em consequência do regime militar implantado em 1964? Em outro momento sociopolítico isto aconteceria? O que estes espaços subvertem e que incômodos despertam? Questões dessa natureza fazem refletir e é a proposta deste texto, visto que é inequívoco que foi uma experiência ímpar.

Ao se pesquisar a história dos Ginásios Vocacionais é recorrente a crítica da escassez de documentos sobre esta política pública, devido à apreensão e destruição destes pelo regime militar, o que justifica o uso da memória dos que vivenciaram esta experiência como base de consulta. Isso é perceptível na fala de Tamberlini (2005):

Consideramos fundamental recuperar a memória do Ensino Vocacional por vários motivos: como a experiência foi ceifada violentamente por um regime ditatorial que a extinguiu, tendo havido inclusive a destruição de boa parte dos documentos e material pedagógico, fez-se necessário elaborar a memória não oficial desse projeto educacional complementando as fontes documentais com o recurso às fontes orais, recurso este, perfeitamente legítimo e justificável, já que os idealizadores da experiência foram calados pelos detentores do poder no regime militar. Recuperar a memória é ouvir diferentes vozes e “comparar as múltiplas verdades”; assim sendo, como até os anos 1980 o Vocacional havia sido pouco estudado, sobretudo em

virtude das pressões políticas, urgia descortinar a verdadeira história desse projeto educacional esquecido sob o manto do discurso único do poder arbitrário da época (Tamberlini, 2005, p.29).

A experiência do ensino vocacional se originou a partir de debates de intelectuais e políticos, que ocorreram ao longo da década de 1950, com pressões populares e empresariais, exigindo a formação de profissionais para suprir as demandas da crescente industrialização. Mascellani (1999, p.37) explica a dualidade de formação do Ensino Médio no país.

A educação no Brasil, desde os primórdios da República, sempre se expressou através de um sistema dualista de ensino: de um lado, os cursos propedêuticos para os filhos das famílias remediadas e abastadas; de outro, as escolas de artífices para os filhos da classe pobre. No plano legislativo, esse longo período esteve assentado em decretos e portarias ministeriais e estaduais. Assim foram instalados ginásios e colégios na exata medida de uma pequena demanda. Os filhos dos trabalhadores deveriam se contentar com as escolas artesanais. [...] Não se tratava de dar uma resposta às necessidades do mundo econômico, mas sim de criar alguma alternativa de inserção no mundo do trabalho para jovens oriundos das camadas mais pobres da população.

Entre 1957 e 1958, em São Paulo, houve a ampliação das redes de ensino. Aproximadamente 90 ginásios foram criados, por inexistência de escolas secundárias públicas e particulares, o que levou parte da população a reivindicar a criação de um “ginásio estadual para a sua cidade” (Ferreira, 2007, p. 43).

Nas décadas de 50 e 60, a insatisfação com o ensino secundário existente e a camisa de força representada pela Lei Orgânica em vigor propiciaram movimentos no sentido de quebrar a rigidez curricular da escola secundária, dotando-a com a flexibilidade necessária à introdução de disciplinas práticas e vocacionais. /.../ O primeiro passo registrado na direção da quebra da rigidez curricular pela história da educação brasileira é a criação das classes experimentais, que surgiram na gestão de Gildásio Amado na Diretoria do Ensino Secundário, em 1959. Baseada no modelo francês das classes *nouvelles*, elas apresentavam como objetivo o ensaio de novos currículos, métodos e processos de ensino. Foram instaladas em São Paulo, no Rio de Janeiro, no Rio Grande do Sul, em Minas Gerais, no Ceará, no Espírito Santo, em Pernambuco e na Guanabara entre a data de sua criação e o ano de 1962 (Nunes, 2000, p.52).

Os Ginásios Vocacionais inspiravam-se, portanto, em modelos europeus, adotando a democracia e a formação integral do indivíduo como base da prática pedagógica.

Na rede pública, [as Classes Experimentais] funcionaram em cinco estabelecimentos: Instituto de Educação de Jundiá, Instituto de Educação Culto à Ciência, de Campinas, e Instituto de Educação Narciso Pieroni, de Socorro e, na capital, nos Institutos de Educação Alberto Conte e Macedo Soares. Interessa-nos aqui, particularmente, as Classes Experimentais de Socorro. Desde 1957, lecionávamos neste município no Curso Normal, de formação de professores

primários. Nosso interesse pela renovação educacional datava de muitos anos (Mascellani, 2010, p. 83).

Os estudantes, de ambos os sexos, ao ingressar, deveriam ter idade entre 11 e 13 anos, após passarem por exames admissionais, que consistiam em um processo seletivo e uma entrevista. Mesmo com a criação de novas escolas, o número de vagas para o ensino secundário era insuficiente para preencher a demanda.

Muitos adolescentes e jovens eram barrados nos Exames de Admissão, consideravelmente semelhantes aos vestibulares de hoje. Passar nas provas era a possibilidade real de adentrar em uma mudança significativa na vida destes jovens. O acesso à educação permanecia restrito a elite.

O exame de admissão foi, por algumas décadas, a linha divisória decisiva entre a escola primária e a escola secundária. Funcionou como um rito de passagem cercado de significados e simbolismos, carregado de conflitos para os adolescentes ainda incapazes de lidar com fracassos. /.../ Era uma espécie de senha para a ascensão social (Nunes, 2000, p. 45).

Os GVs implementam uma nova perspectiva, no que tange aos exames de seleção.

O exame de seleção ao ginásio constituía o entrave para o ingresso de crianças oriundas de classes sociais menos favorecidas. A elas caberiam as escolas ditas profissionalizantes /.../ o Ensino Vocacional rompe com essa tradição e inova o processo seletivo com a introdução da entrevista. Esse instrumento possibilitou uma escola diversificada da clientela escolar, pois fazia parte do seu projeto de educação transformar a escola em um microcosmo da realidade social em que viviam os alunos [...] (Rovai, 2005, p. 16).

As notas altas ou nível socioeconômico não eram garantia de vaga. Os critérios estavam vinculados, por exemplo, a criticidade dos estudantes ou insatisfação com o ensino denominado tradicional. E era comum a presença de alunos negros ou com deficiência física. “Havia uma insubordinação e subversão que agredia e escandalizava várias instâncias, especialmente políticas” (Mascellani, 2010, p. 310).

Os espaços físicos eram organizados em relação com as particularidades de cada cidade, sua localização geográfica e proposta pedagógica. Eram rstruturados em salas ambiente, com troca dos estudantes ao início de cada aula. Não havia mesa para o professor, que circulava em todo o espaço. Cada aluno era recepcionado pelos colegas e ficava sob a



responsabilidade de um veterano. O refeitório era lugar de alimentação e convívio de colegas e professores. Aulas ao ar livre eram comuns.

As aulas de Educação Física eram realizadas à beira do rio que existia no local, assim como as aulas de Artes Industriais aconteciam num galpão adaptado; realizavam-se projetos como, por exemplo, o “Vamos caçar insetos?”, adaptados à realidade do Horto; aproveitavam sótão, porões e vagões de trem. Essas condições representavam um desafio à criatividade dos profissionais vinculados aos Vocacionais, criando, devido ao ambiente físico diferenciado e às necessidades intrínsecas a esse meio, relações amistosas e solidárias entre pais e mestres. Por outro lado, essa condição, em especial, contribuiu para o isolamento do Ginásio, posto que alunos, professores e direção permaneciam o dia todo no Horto devido ao tempo integral, situação a que alguns não se adaptaram (Marques, 1985, p.139).

Havia, também, o SEV (Serviço de Ensino Vocacional) atuando em conjunto com o Conselho Pedagógico, que coordenava todas as ações pedagógicas, nos diversos Ginásios Vocacionais, responsável pela escolha e orientação do coletivo de educadores, além de avaliarem continuamente estes professores e a organização das unidades educacionais.

A proposta curricular associava conteúdos teóricos às atividades práticas, usando estratégias didáticas diferenciadas. E, para além do currículo tradicional, haviam outras disciplinas, como artes industriais, práticas comerciais, práticas agrícolas, educação doméstica, educação musical, educação física e artes plásticas (Nakamura, 2016, p.70).

A experiência na escola era considerada como forma de aprendizagem dos conceitos e atitudes necessárias para a vida. Para tanto, buscavam a inserção do aluno na comunidade e que o mesmo fosse, paulatinamente, definindo o campo no qual tencionava atuar. Num determinado período do curso, os estudantes escolhiam as disciplinas que mais se adequavam ao seu perfil.

As atividades escolares eram elaboradas, no início do ano, a partir de temas relacionados à realidade histórica e/ou ao contexto da comunidade na qual a escola estava inserida. Esses temas seriam desenvolvidos, em cada série, em equipes de alunos, com diferentes enfoques em cada disciplina, no decorrer do ano letivo.

Eram feitas pesquisas na comunidade antes do planejamento curricular, objetivando detectar problemas e assuntos relevantes a serem tematizados. O Vocacional buscava associar disciplina com liberdade. Os professores apresentavam os temas e os alunos podiam opinar, escolher e tinham a última palavra sobre o tema escolhido (Neves, 2010, p. 112).

Aos professores cabia instigar os alunos a problematizar os assuntos, entender e conhecer mais sobre a realidade à sua volta, produzir críticas a realidade e propor e/ou exigir soluções.

“Naqueles anos não havia educação física nos Grupos Escolares, não havia artes plásticas” (Mascellani, 2010, p.297). E, com estes ensinamentos, estes adolescentes se revezavam em equipes para administrar a cantina, o almoxarifado e o banco escolar (com direito a talão de cheque), gerenciado pelos estudantes.

A teoria e a prática realmente integradas. O artigo 3.º, da Lei nº 6.052, de 03 de fevereiro de 1961, definia que o ensino industrial, de economia doméstica e de artes aplicadas, além dos objetivos peculiares, cuidariam, também, da formação do cidadão.

“Era evidente nesse processo, nesse momento, a convergência de dois movimentos em direção a reformas educacionais, promovida pelo interesse das autoridades educacionais, em particular do próprio secretário da Educação” (Neves, 2010, p.77). Havia, também, apoio do governo federal, com Jango na presidência, que propiciava maiores investimentos na educação (Ghiraldelli Jr., 2006, p. 76).

Chiozzini (2014, p.21) explica como o Secretário aproveitou o processo de tramitação da Lei Estadual nº 6.052, conhecida como Lei Industrial, de 03 de fevereiro de 1961, que reestruturava algumas questões de ensino e inseriu quatro novos artigos neste projeto, criando, legalmente, os Ginásios Vocacionais, implantados e coordenados pelo Serviço de Ensino Vocacional (SEV).

“Artigo 4.º - A formação profissional, de grau médio, no setor do Ensino Industrial e no de Economia Doméstica e de Artes, Aplicadas far-se-á através dos cursos seguintes: 1) - Iniciação Vocacional; 2) - Básico Vocacional ou outros cursos equivalentes, do 1.º ciclo; 3) - Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas, de aprendizagem profissional; e 4) - Técnico, Industrial ou de Economia Doméstica e de Artes Aplicadas”.

Em 1961, a Professora Maria Nilde Mascellani, que já fazia parte da comissão de educadores, foi designada Coordenadora do Serviço do Ensino Vocacional. Os professores tinham dedicação exclusiva, com 40 horas semanais, em regime integral, sendo 20 horas para planejamento, reuniões e trabalhos em equipe.

O número de alunos por sala de aula era previamente delimitado, com trinta alunos em cada série, que se revezavam em equipes de cinco alunos, nas diversas atividades propostas, com acompanhamento de um orientador educacional. Cada turma tinha seu orientador educacional. E as atividades, fossem quais fossem, mesmo em outros espaços, eram sempre realizadas em grupos.

As ações eram desenvolvidas coletivamente, envolvendo gestores, orientadores e docentes, sensibilizados previamente nos cursos de treinamento. A intencionalidade era formar o cidadão consciente de sua realidade e em condições de transformá-la.

A estrutura contava com o SEV e seis Ginásios funcionando em regime integral nas cidades de São Paulo – no bairro do Brooklin –, Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul (esta última unidade, criada em 1968, não funcionava em período integral). As escolas tinham autonomia e respondiam diretamente ao Secretário da Educação, ou seja, não passavam por toda a estrutura burocrática da Secretaria da Educação. Inicialmente, esta condição parecia ser um facilitador. Ver-se-á, no entanto, mais tarde, que ela será um empecilho, limitador das ações propostas pelo SEV, que esbarravam nas decisões do Secretário Estadual da Educação e do Governador em exercício. (...) Ressalta-se também, como ingrediente a mais nessa fórmula de complicações, a alternância dos Secretários da Educação, cujos nomes foram alterados nove vezes durante os oito anos de existência dos Ginásios (Nakamura, 2016, p.70).

Como não havia a adoção de livros didáticos, os estudantes faziam suas pesquisas em livros diversos, na biblioteca de cada escola. As aulas eram realizadas em salas ambiente de cada disciplina. Outro tópico a se ressaltar é a participação ativa dos pais em todas as decisões relacionadas a escola, mesmo nas relativas a parte curricular e financeira.

A Associação de Pais e Amigos dos Ginásios Vocacionais, de todas as escolas, eram entidades civis com estatuto reconhecido juridicamente. Os pais pagavam mensalidades, organizavam campanhas, angariavam fundos, além de promover contatos com a comunidade, possibilitando a conexão entre as diferentes classes sociais e culturais.

A avaliação era por conceitos. Os alunos se auto-avaliavam em relação aos objetivos, aos métodos, estratégias, conteúdos e atitudes. Atribuía-se a seu próprio desempenho um conceito, que era discutido nos conselhos de classe.

Estas normas e metodologias diferenciadas dos Ginásios Vocacionais produziam resultados que os diferenciavam das outras escolas. Os índices de reprovação, faltas e evasão escolar eram baixos. “O Vocacional nasceu num momento livre, em que a mudança educacional era uma coisa desejável, era uma coisa aceitável” (Rovai, 2005, p.29).

Essa proposta educacional foi projetada em estreito vínculo às forças locais, estaduais, nacionais e embaixadas em experiências mundiais, efetivada na capital e no interior do estado de São Paulo, atendendo, em seus quase dez anos de permanência, mais de 10.000 alunos. O estudante era o centro do processo educativo, visto que é um ser cultural e histórico, que transforma a natureza e a sociedade e, nessa trajetória, cria novas realidades.

#### **4.2.3 Maria Nilde Mascellani – mulher/militante/educadora**

Maria Nilde Mascellani nasceu em 1931 e viveu até 1999. Em sua vida defendeu, do começo ao fim de sua carreira, a integração entre a escola e a comunidade de seu entorno. Como professora da rede pública, do estado de São Paulo, tinha um olhar atencioso para as potencialidades de cada estudante.

Quando adolescente apresentou os primeiros sintomas de um reumatismo deformante (artrite severa), doença que a fazia caminhar com dificuldade e sentir muitas dores. Nada disso a impediu de dedicar-se a buscar alternativas e tentar resolver os problemas da educação.

Em 1957, graduou-se em pedagogia pela USP. Sua primeira experiência profissional foi em Socorro, em uma das 50 escolas do país onde havia as Classes Experimentais, criadas pelo Ministério da Educação entre 1959 e 1962, que seriam o embrião dos Ginásios Vocacionais.

O secretário da Educação do Estado de São Paulo, na época, formou uma comissão de educadores para elaborar um projeto piloto, que considerasse, também, a vocação do aluno e suas aspirações, além de ser uma ponte entre a escola e a comunidade. Maria Nilde Mascellani foi um dos nomes chamados para fazer parte da montagem do S.E.V. (Serviço de Ensino Vocacional) e, após sua criação em 1961, tornou-se sua coordenadora, ficando no cargo até o ano de sua extinção, em 1969.

Rovai (2005, p. 17) diz que um dos principais objetivos da proposta defendida por Mascellani “era formar jovens conhecedores da realidade em que viviam para assumirem o papel de transformadores de sua própria ação” e a técnica do “estudo do meio” corroborava significativamente nesta direção.

Em 1961, Mascellani assumiu como coordenadora pedagógica da equipe de professores, coordenadora geral e idealizadora do SEV – Serviço de Ensino Vocacional ou Ginásios Vocacionais (GVs), em escolas públicas do estado de São Paulo (Americana, Batatais, Barretos, Rio Claro, São Caetano do Sul e São Paulo), assumindo sua orientação até 1969, quando o projeto educacional foi extinto pela ditadura militar, que o considerou subversivo.

Em 1969, todas foram invadidas, simultaneamente, pelo Exército. No céu, helicópteros verdes intimidavam enquanto professores eram trancados em salas, materiais confiscados e queimados. Por que tanto alvoroço? Porque os jovens dos GVs aprendiam a pensar por si mesmos, a buscar a verdade dos fatos em diferentes fontes e a tirar suas próprias conclusões, a fazer conexões, a interpretar e considerar diferentes contextos, a compreender fenômenos pela experimentação. Para alguns, os GVs educavam jovens para serem agentes transformadores – homens e mulheres livres, donos de seus destinos. Para outros, formavam subversivos (Baima, 2022).

Essa divergência de opiniões sobre o Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim, de tangível repressão. Maria Nilde sofreu pressões e intolerância como coordenadora do S.E.V.

Em 1965, por exemplo, no governo Adhemar de Barros, o S.E.V. recebia muitas solicitações para contratação de professores e técnicos, ou de vagas para alunos que não haviam sido selecionados. Como não acediam a esses pedidos, o S.E.V. passou a receber ameaças de corte de verbas e demissões de funcionários não comissionados.

Como a denominada “crise de 65”, que aconteceu pela negativa em matricular um aluno, filho de um funcionário de confiança do secretário de Educação. Esta atitude causou o afastamento de Maria Nilde da coordenação do S.E.V e da diretora administrativa do Ginásio Vocacional Oswaldo Aranha.

Tal atitude mobilizou os professores, funcionários e Associações de Pais e Amigos do Vocacional. Houve debates e assembleias na capital e no interior. O envolvimento dos pais, comunidade e cobertura da grande imprensa fez com que o governo reconduzisse, através de um decreto, Maria Nilde ao cargo de coordenadora e nomeasse Joel Martins e Lygia Furquim Sim como diretores do Oswaldo Aranha.

Com o recrudescimento da ditadura militar, Maria Nilde Mascellani foi perseguida, presa e torturada e os GVs encerrados. Em janeiro de 1970, foi compulsoriamente

aposentada, com base no AI-5<sup>31</sup>. Nas décadas seguintes, os resultados das experiências foram absorvidos por outras escolas e Mascellani seguiu defendendo a educação integral por outros caminhos.

Trabalhou com educação popular em programas educacionais, formais ou informais, para a população de baixa renda excluída da escola. Para tanto, colaborava com os programas educacionais da CNBB desde 62.

Juntamente com alguns ex-companheiros de serviço público, Maria Nilde criou a Equipe RENOV, entidade de assessoria, projetos, pesquisa e planejamento de ação comunitária e educacional, com atuação na defesa dos direitos humanos e dos perseguidos políticos, do regime militar.

O RENOV (Relações Educacionais e do Trabalho) foi a alternativa encontrada para, a partir da área privada, continuar formando educadores, jovens de grupos populares e outros. Em janeiro de 74, o RENOV foi invadido por policiais militares e Maria Nilde e seus companheiros foram presos.

Convidada para o SEDES<sup>32</sup>, Maria Nilde adentrou a Faculdade de Psicologia, da Pontifícia Universidade Católica, de São Paulo. Ali, criou um centro educacional e se tornou professora de psicologia educacional.

E, a partir de 1970, orientou teses de vários alunos. Em 1972 implantou um programa para mulheres de baixa renda na Favela Buraco Quente, junto à paróquia Nossa Senhora do Guadalupe, no Campo Belo e prestou assessoria ao projeto educacional junto a Favela do Jaguaré, também na capital

Como havia deixado para segundo plano a sua própria tese de doutorado, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), ela somente a defendeu dez dias antes de falecer.

Em 1995, a Confederação Nacional dos Metalúrgicos (CNM/CUT) e a PUC –SP estabeleceram uma parceria com o objetivo de qualificar profissionalmente os metalúrgicos e ex-metalúrgicos, Era o projeto INTEGRAR.

---

<sup>31</sup> Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências.

<sup>32</sup> Instituto Sedes Sapientiae – SEDES.

A principal idealizadora deste programa foi a professora Maria Nilde Mascellani, que logrou reunir sindicalistas, intelectuais, professores e trabalhadores, e, conjuntamente, montar um currículo com as disciplinas básicas e as técnicas, embasadas na experiência dos alunos e da comunidade em que estavam inseridos.

Concomitantemente, realizavam cursos para trabalhadores desempregados, empregados e dirigentes sindicais, com certificação em nível de ensino fundamental, médio e de extensão e a ação concreta para a transformação social.

Maria Nilde não se casou e nem teve filhos. Em 19 de dezembro de 1999, morreu, vítima de um infarto fulminante, interrompendo uma trajetória marcada pela honestidade intelectual, sensibilidade e coragem. Literalmente, é a representação da poesia de Cecília Meirelles, posta como epígrafe deste texto: “Aprendi com as primaveras a deixar-me cortar e a voltar sempre inteira”.

#### APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Os Ginásios Vocacionais foram e são considerados vanguardistas em relação ao seu tempo, pois já adotavam a democracia e a formação integral do indivíduo como base da prática pedagógica.

O objetivo deste texto foi conhecer os Ginásios Vocacionais, compreender sua historicidade e, a partir dela, analisar sua caminhada, seu desfecho e as balizas educacionais que fizeram essa proposta erguer-se, manter-se, suportando tantas crises, especialmente vinculadas as políticas públicas do estado de São Paulo e a política brasileira, em um momento tão crítico, o que os fez sucumbir.

A experiência dos Ginásios Vocacionais faz pensar nas estruturas e ordenamentos a que são submetidas as experiências diferenciadas, inovadoras, que acabam sendo ceifadas, pois não são previsíveis, submissas, controláveis.

Havia toda uma reformulação do ser e fazer escola, uma opção pela formação e avaliação contínuas e digna de seus professores; a exigência da dedicação exclusiva a uma única unidade escolar; a limitação da carga horária com 40 horas semanais, divididas em sala de aula e reuniões de planejamento.

Também, as turmas com no máximo 30 alunos; a priorização do trabalho em equipe; as avaliações múltiplas, individuais e coletivas; a aplicação de técnicas pedagógicas diferenciadas; a efetivação da relação escola-família-comunidade; a manutenção de um currículo flexível, enfim, o caráter fidedigno do que é educação integral, cuja intencionalidade era formar o cidadão consciente de sua realidade e em condições de transformá-la.

A maior parte das informações sobre os Ginásios Vocacionais existem por meio de depoimentos de quem estudou e trabalhou nestes espaços. Estes dão ciência da vida destas escolas, oferecendo condições para que todos os alunos, independente da classe social a que pertenciam, usufruíssem das variadas experiências escolares propostas, como a existência de um fundo que se destinava à ajuda de alunos carentes para a compra de material escolar, uniformes, estudos do meio ou viagens, o que propiciava a inclusão de todos.

A aproximação entre os pais dos alunos do Vocacional eram sedimentadas nas confraternizações, corais e outras atividades integradoras. Em um período em que as escolas eram seletivas, por sexo, os Vocacionais eram mistos. Eram marginalizados, pois eram incentivados a questionar, a falar, expor suas opiniões, enquanto as outras escolas e institutos mantinham a rigidez, o ouvir, enfileirados, com avaliações onde predominava a memorização.

As críticas eram múltiplas, como os gastos no Vocacional, dizendo que esses eram maiores que numa escola 'normal'. A contrapartida nestas falas foram que tais gastos eram mais que compensados, pois o Estado economizava com os baixos índices de evasão e retenção.

Outros problemas foram suas divergências internas e as mudanças nas políticas públicas. A descontinuidade foi a marca dos secretários estaduais de Educação que se sucederam, no período de permanência do projeto.

O regime militar se construiu por meio da grande máquina repressiva que submeteu a sociedade, alicerçada no tripé vigilância- censura- repressão, ancorada em uma legislação restritiva e controladora, que incluía a Lei de segurança Nacional, os Atos Institucionais e a própria Constituição de 1967.

O SEV lutava com as forças externas, mas, também, com a crise política interna. Quer dizer, havia pessoas infiltradas, cuja função era ver se determinado professor ou funcionário estava a favor ou contra o sistema.



E assim, o SEV, nesta coreografia de opostos, em meio a avanços e retrocessos, foi criado, se desenvolveu e foi extinto, nessa trama de subversão e acomodamento, inovação e tradição, mudanças e aperfeiçoamentos.

Afinal, uma inovação surge em contraponto a movimentos conservadores. Da mesma maneira, movimentos conservadores criam as condições para que inovações possam surgir. Mas, no desenrolar de um projeto de disputas, dores, perseguições, alegrias, êxitos e conquistas, as sementes de uma educação libertária foram lançadas.

#### 4.3 DARCY RIBEIRO E OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS) - ESPERANÇA DE UMA EDUCAÇÃO PLENA.

Ontem um menino que brincava me falou  
 Que hoje é semente do amanhã  
 Para não ter medo que este tempo vai passar  
 Não se desespere não, nem pare de sonhar  
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs  
 Deixe a luz do sol brilhar, no céu do seu olhar!  
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá!  
 (Gonzaguinha)<sup>33</sup>

A educação pública brasileira e, notadamente, o Ensino Médio, é tema de contínuos debates, especialmente no que tange as suas fragilidades e problemas, como a repetência continuada, a defasagem de vagas disponíveis, a evasão, a precariedade de material e estrutura, a desvalorização dos profissionais e descontinuidade das políticas públicas educacionais, o que alimenta o crescente número de analfabetos funcionais ou semianalfabetos.

A poesia sonhadora e repleta de esperança da música de Gonzaguinha prefacia este estudo, que tem como objetivo principal analisar os desmedidos embates e os sujeitos sociais comprometidos com a implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no período em que Leonel Brizola e Darcy Ribeiro estavam à frente do governo do estado do Rio de Janeiro (1983-1987/1991-1994).

---

<sup>33</sup> Gonzaguinha, nome artístico de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, foi um cantor e compositor brasileiro.

Portanto, o recorte temporal é limitado a este período. A metodologia é embasada na pesquisa bibliográfica. Utiliza-se documentos, artigos, palestras e dissertações em diálogo com autores vinculados a seus protagonistas, observando os argumentos de defesa e as críticas a essa política, nessa arena de debates.

A base do estudo é entender a participação de Darcy Ribeiro na criação de uma política pública inovadora. Sua trajetória pessoal, a historicidade que o país vivia e o que defendia essa política educacional dão a orientação desta pesquisa.

Ao implantar um novo modelo de escola, os CIEPs abriram um caminho diferenciado para a educação pública brasileira, especialmente no que tange a implementação do tempo integral e o investimento na formação dos professores.

[...] Nem só a ampliação da jornada ou a organização metodológica em um menor tempo garantem que haja uma qualificação dos processos educacionais, mas sim a relação entre tempo, currículo e as demais condições que possam garantir uma escola de qualidade. A passagem da quantidade (ampliação da jornada escolar) para a qualidade (educação integral) pode e deve ser mediada por políticas públicas, desde que essas políticas considerem, em sua execução, a escola e os sistemas de ensino em sua unidade, podendo atender não só ao estudante, mas à cidade, ao Estado e ao país (Souza, 2014, p. 20).

A grande relevância dessa temática está no fato dos CIEPs serem uma escola pública, na qual Darcy e Brizola buscaram aliar ensino básico integral com formação, em espaços de discussão e aprimoramento de professores recém-formados.

#### **4.3.1 Historicidade do período**

Ao se pesquisar o passado, é incontestável entender que ele não pode ser novamente vivido ou alterado, visto que este foi vivido pelos sujeitos sociais de então. Mas, “o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que se transforma e aperfeiçoa incessantemente.” (Le Goff, 2001, p. 26).

Isso significa repensar o fato histórico e encontrar outras formas de olhar o que aconteceu, rompendo com a ideia de que a história é inalterada, somente pode ser revisitada.

No início dos anos 80, do século XX, no Brasil, ainda vivia a ditadura militar e já nascia com uma herança cruel, deixada pelo famoso “milagre econômico”, que havia dado o prestígio imprescindível a governança dos ditadores militares perante a população, maquiando a inexorável repressão exercida pelo mandatários, em todos os âmbitos sociais e impedindo a compreensão do povo para a inexistência de liberdade a que era submetido.

Este foi um período de rápido crescimento da economia nacional, entre 1968 e 1973, beneficiando-se da ampliação do comércio e do capital financeiro mundial, em um momento em que foram aumentadas excepcionalmente as trocas externas e os empréstimos estrangeiros, na época a juros baratos (Gentili, 2004, p. 88).

Os anos 80 trouxeram uma virada econômica que alterou drasticamente a vida da sociedade brasileira. Teixeira (1993, p. 74) explicita porque o povo saiu às ruas, apesar do medo reinante.

Com uma média de inflação que migrou de cerca de 40% para 110% e um Produto Interno Bruto (PIB) que estava por volta 6% e chegou ao incrível patamar de -3% com a ‘crise do petróleo’, a carestia que a classe média e baixa vinha sofrendo era algo inimaginável, faltavam produtos básicos como arroz e feijão, pois com o setor agrícola voltado para exportação, os preços atingiram pontos culminantes, gerando greves e protestos, já que o que estava em nível nada satisfatório veio a piorar muito.

Desde a década de 70, o presidente General Ernesto Geisel (1974-1979) acenava para a possibilidade de uma abertura política “lenta, gradual e segura”, que poderia levar o país, futuramente, a algum tipo ainda não claramente definido de governo civil, o que pressupunha o fim do militarismo (Marques & Rego, 2005, p. 84).

Ao longo da década seguinte, a pressão por eleições resultou no movimento das “Diretas Já”, com envolvimento de várias camadas da sociedade e a participação de intelectuais, artistas, pessoas ligadas às igrejas, partidos políticos (que então se formavam, como o PT, PMDB e PSDB), movimentos sociais, entre tantos outros agentes políticos, além das greves desencadeadas pelos sindicatos do ABC, a Lei da Anistia, em 1979, inquietações e contradições intrínsecas ao capitalismo, que apressaram o fim da Ditadura Militar. O Diretas Já, muito fortalecido em 1983 e 1984, pedia eleições diretas no Brasil.

A bandeira deste movimento era pela promoção do processo de redemocratização do país, possibilitando a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes. Embora as diretas não tenham tido o efeito que se esperava (uma vez que o Congresso ainda era controlado pelo governo, retardando as eleições apenas para o

final da década), mesmo que indiretamente um presidente civil foi eleito: Tancredo Neves (Marques & Rego, 2005, p. 86).

Em 15 de março de 1985, o último general presidente deixava o poder. João Figueiredo tinha uma personalidade difícil, fama de violento e destemperado, tendo se recusado a entregar a faixa presidencial ao candidato eleito e a descer a rampa do palácio. Além de não conseguir desarticular os militares, que se recusavam a renunciar ao controle da presidência da República.

Primeiro, porque a vida política e a incumbência de zelar pela segurança interna estavam afetando os quartéis e se revelando um risco para os interesses da instituição. Segundo, porque a ditadura envenenara a estrutura interna das Forças Armadas. [...] Afinal, torturadores eram condecorados com a Medalha do Pacificador, - que registra atos de bravura ou prestação de serviços relevantes ao Exército, no seu grau mais honroso, recebiam promoções convencionais, além de gratificações salariais. Uma burocracia da violência fora instalada dentro das Forças Armadas e se tornou fonte de poder, no interior da hierarquia militar (Schwarcz & Starling, 2015, p. 467-468).

O período assinalava o fim de uma era, com a interrupção daquele ciclo. Mas o novo presidente, Tancredo de Almeida Neves, viria a falecer dias antes da posse e, em 1985, seu vice, José Sarney, assume o governo.

O Brasil estava dividido não apenas economicamente, entre os muitos desprovidos e os poucos privilegiados, mas, demograficamente, entre os habitantes dos espaços urbanos e os que lutavam pela permanência ou pela saída no e do mundo rural. Sabemos, os que passamos pelos clássicos do pensamento social brasileiro, que tal divisão provocou mais do que localização espacial: criou categorias de pensamento voltadas para definir regiões e costumes como atrasados ou modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos (Bomeny, 2009, p. 111).

Em 1983 foram empossados os novos governadores em todo o país. No estado do Rio de Janeiro, o governador Leonel Brizola, eleito pelo PDT, nomeou uma comissão para coordenar a secretaria de Educação e Cultura, presidida pelo secretário de Cultura e vice-governador, o educador e antropólogo Darcy Ribeiro.

#### **4.3.2. Darcy Ribeiro – vocação: ser cidadão**

Educador, sociólogo, etnólogo, poeta, romancista, intelectual, antropólogo e político: o multitalentoso Darcy Ribeiro deixou um legado sem parâmetros no pensamento brasileiro e foi um homem difícil de caber em uma única definição.

A verdadeira motivação desse mineiro, que nasceu no ano da Semana de Arte Moderna e cresceu testemunhando a crueldade da seca e dos grandes latifundiários, era entender por que o Brasil era um país que teimava em não dar certo.

O antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), natural de Montes Claros/MG, cursou Ciências Sociais na Escola de Sociologia e Política, em São Paulo, na qual delineou a trajetória que o tornaria conhecido e respeitado em todo o mundo.

Vivenciou, apaixonadamente, durante dez anos de sua vida, o cotidiano das aldeias indígenas da Amazônia e do Brasil Central. Mais tarde, no Rio de Janeiro, entre 1947 e 1957, trabalhou com o Marechal Rondon, que presidia o Conselho Nacional de Proteção aos Índios (SPI), tendo fundado o Museu do Índio, o qual dirigiu por alguns anos, e o Parque Nacional do Xingu.

Neste período, empenhou-se incansavelmente na elaboração de uma lei que garantisse aos indígenas, a “posse coletiva e inalienável de suas terras – proposta que, sob forte oposição, sequer chegou a ser apreciada pelo Congresso” (Souza, 2014, p. 32). Em 1950, como resultado dessa vivência, publicou seu primeiro livro: *Religião e Mitologia Kadiweu*.

Juntamente com Anísio Teixeira, de quem se tornou um discípulo na defesa da escola pública, em 1957 assumiu a direção da Divisão de Estudos Sociais, do Ministério de Educação e Cultura. Para Darcy, “a escola pública é a maior invenção do mundo, pois permite que todos os homens sejam herdeiros das bases do patrimônio mundial mais importante, que é a cultura.” (Bomeny, 2003, p. 76). Acreditava que o educar não podia ser uma questão somente de ampliar o número de vagas nas escolas.

O que se obteve com esse crescimento meramente quantitativo foi uma escola de mentira, incapaz até mesmo de cumprir a tarefa elementar de alfabetizar a população. Nas últimas décadas em que o Brasil ‘progrediu’ tão assinalavelmente em tantos campos, só viu crescer o número de analfabetos adultos (Ribeiro, 1986, p. 11).

Este educador-político, durante o governo de Juscelino Kubitschek, ao lado do amigo Anísio Teixeira, a quem admirava, foi o responsável pela criação da Universidade de Brasília

(UnB), sendo seu primeiro reitor até assumir a pasta de ministro da Educação, no governo de João Goulart.

Aprendi com o mestre Anísio Teixeira – e a duras penas tento cumprir este preceito – que o compromisso do homem de pensamento é com a busca da verdade. Quem está comprometido com suas ideias e a elas se apegar, fechando-se a inovação, já não tem o que receber nem o que dar. É um repetidor. Só pode dar alguma contribuição quem está aberto ao debate (Ribeiro, 1984, p. 3).

Segundo Souza (2014, p.24), Darcy assumiu o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1962, criando o Fundo Nacional de Ensino (FNE) e determinou a aplicação de 12% da receita da União no desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, conjuntura que já existia em lei, mas não acontecia efetivamente. Em 1963, passa a exercer o cargo de chefe do Gabinete Civil, com o presidente João Goulart.

Foi cassado, demitido e destituído de seus direitos políticos em 10 de abril de 1964, com a deflagração do golpe político/civil/militar e a instauração do Ato Institucional nº 1 (AI 1)<sup>34</sup>. Diante disso, deixou o país e se fixou, primeiramente, no Uruguai.

No exílio, ajudou a criar escolas e universidades, especialmente nos países latino-americanos em que se refugiou. Neste período, escreveu Estudos de Antropologia da Civilização, obra dividida em cinco volumes: O processo civilizatório; As Américas e a civilização; O dilema da América Latina; Os brasileiros e; Os índios e a civilização, buscou interpretar o processo de formação dos povos americanos, especialmente o brasileiro, e os motivos das desigualdades que permeiam as sociedades deste continente. Em 1976, publicou seu primeiro romance – Maíra, traduzido para vários idiomas.

Mas era mais que isso... O Darcy Ribeiro antropólogo, escritor e educador sempre andou paralelamente com o político.

Pele que encarnei e encarno ainda, com orgulho, é a de educador, função que exerço há quatro décadas. Essa, de fato, foi minha ocupação principal desde que deixei a etnologia de campo. [...] Outra pele que ostentei e ostento ainda é a de político. Sempre fui, em toda a minha vida adulta, um cidadão ciente de mim mesmo como um ser dotado de direitos e investido de deveres. Sobretudo, o dever de intervir nesse mundo para melhorá-lo. [...] O Brasil não deu certo. Ainda não deu. Nossos intelectuais, por isso mesmo, são urgidos a tomar posição política. A miséria é

---

<sup>34</sup> O AI-1 também garantia ao Executivo a exclusividade de propostas de criação ou aumento das despesas públicas e a prerrogativa de decretar estado de sítio ou prorrogá-lo pelo prazo máximo de 30 dias. Além disso, declarou suspensas as garantias constitucionais de estabilidade e vitaliciedade por seis meses, permitindo ao governo cassar mandatos parlamentares e praticar demissões de funcionários considerados da oposição. Disponível em: <https://www.infoescola.com/ditadura-militar/ai-1/>. Acesso em: jan. 2023.

grande demais para que possam ficar alheios. [...] É para lutar contra isso que faço política, movido por uma motivação essencialmente ética. Nunca fui um indiferente, ao contrário, meu pendor é para a indignação ante toda injustiça (Ribeiro, 1995, p. 21).

Após o retorno ao Brasil, com a Lei da Anistia, em 1982, foi reintegrado ao Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com o cargo de diretor adjunto do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Com a possibilidade de reorganização dos partidos políticos, extintos em 64, Darcy, juntamente com Leonel Brizola, tentou reestruturar o histórico PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), base do viés trabalhista.

Mas, uma decisão controversa do Tribunal Superior Eleitoral inviabilizou essa intencionalidade. Assim, o grupo liderado por Brizola formalizou um novo partido, ao qual Darcy se incorporou, o PDT (Partido Democrático Trabalhista).

A escolha da educação como prioridade fundamental responde(u) essencialmente à ideologia socialista-democrática do PDT, de Leonel Brizola. Essa ideologia é que, contrariando uma prática antiquíssima de descaso em matéria de instrução pública, deu-nos a coragem de abrir os olhos para ver e medir a gravidade do problema educacional brasileiro e, sobretudo, a ousadia de o enfrentar com a maior massa de recursos que o Estado pôde reunir. (Ribeiro, 1986, p. 14).

Em 1983 foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro, conjuntamente com Leonel Brizola. E foi nesse cargo que o educador realizou uma das suas obras mais polêmicas e revolucionárias: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que, para ele, representavam o ponto mais expressivo de sua convicção na potência do ensino básico para os segmentos historicamente marginalizados, tendo chegado a marca de 500 escolas públicas de tempo integral.

Para Darcy, a escola pública, oferecida a todos e em tempo integral, seria a solução para o processo civilizatório do país. Essa escola apareceu na prática nos dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994, com a criação dos CIEPs. O principal sonho de Darcy era que os CIEPs fossem tão atrativos, que a classe média disputasse uma vaga para matricular seus filhos (Martins, 2016, p. 39).

Em 1992 foi eleito membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), tendo ocupado a cadeira número 11, sucedendo a Deolindo Couto. Anteriormente, elegeu-se senador, em 1990,

lutou por um de seus grandes sonhos, que era de um ensino com equidade, competência, qualidade, integração com a comunidade, educação à distância e formação do magistério.

Para tanto, pleiteou e foi relator do anteprojeto para a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conhecida como Lei Darcy Ribeiro, aprovada durante o período em que convalescia de um câncer, que o levaria à morte, em 1997.

Mas o sonho de Darcy Ribeiro, de uma escola de tempo integral, ficou registrada nos artigos 02 e 34, da LDB (Lei n. 9394/96).

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

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.

§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996, p. 18).

Acreditava que a educação se constitui em um processo de relações culturais e sociais. A educação e a escola são formadas de sujeitos que trazem de suas culturas, experiências, vivências e diferentes representações. Estes estudantes pensam, aprendem e agem motivados por essas representações. Na educação e na escola nada é determinismo.

Uma coisa é educação. Outra é capacitação. A educação pode e deve conter ingredientes funcionais de capacitação. Mas esta última pode ser exercida e o é com frequência, sem se alçar ao que é essencial na educação: a formação da pessoa humana, para além da instrumentalização competente do indivíduo capaz. Em tempos em que uma vaga e invasora 'cultura de mercado' ameaça colonizar tempos e espaços cada vez mais íntimos e identitários, pessoais, interativos e sociais da vida cotidiana, [...] uma tarefa sempre urgente é se opor a uma funcionalização redutora da educação escolar (Brandão, 2012, p. 46).

Suas diversas obras, nas quais sempre defendeu suas ideias e convicções, foram traduzidas para múltiplos idiomas (inglês, alemão, espanhol, francês, italiano, hebraico, húngaro e checo). Darcy Ribeiro acreditava que o tempo da escola deveria ser igual ao do período de permanência dos pais no trabalho, com uma disponibilidade de horários para as



múltiplas atividades educativas, com biblioteca, laboratórios, educação física e recreação, além da premissa fundamental de uma boa educação, a capacitação dos professores.

A possibilidade de repensar a educação, compreendendo a escola como um espaço para a convivência, múltiplas atividades e práticas pedagógicas é o que tem impulsionado tantos educadores, adeptos das ideias e princípios de Darcy Ribeiro.

#### **4.3.3 CIEPs – olhar carinhoso para a educação**

A escola é um dos espaços de formação integral do indivíduo. O educar, nas escolas de tempo ampliado, busca ser, concomitantemente, integrado e integrador. Integrado porque exige intencionalidade, planejamento, sistematização e articulação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Integrador porque as propostas precisam ser construídas no coletivo, articulando os profissionais da instituição e a comunidade escolar, na busca por uma sociedade menos desigual.

Preocupado com tanta desigualdade social, Darcy Ribeiro elegeu publicamente a educação como chave para o desenvolvimento e a redenção da população. Através da educação de boa qualidade, constituir-se-ia o único caminho para a população brasileira incorporar os benefícios restritos, até então, à elite. Para Darcy, a escola pública, oferecida a todos e em tempo integral, seria a solução para o processo civilizatório do país (Zanone, 2016, p. 39).

Darcy Ribeiro acreditava em uma escola pública democrática, que oferecesse educação integral para as camadas populares e que se fundasse nos eixos fundamentais do ensino da língua culta, dos conhecimentos, da cultura (como instrumento de luta e de expressão) e da saúde.

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP se compromete com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas, então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros, então o CIEP fornece, gratuitamente, os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva, então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (Ribeiro, 1986, p. 48).

O Plano Quadrienal de Educação, parte essencial do Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do estado do Rio de Janeiro, para 1984-1987, foi aprovado ainda em 1983. No ano seguinte já foi concebida e organizada a construção dos CIEPs, projeto de escolas de tempo integral. Em maio de 1985 foi inaugurado o primeiro, situado no bairro do Catete, o CIEP Presidente Tancredo Neves, em homenagem ao excepcional político que havia morrido sem tomar posse.

Os CIEPs foram criados no Rio de Janeiro, em 1985, no governo Leonel de Moura Brizola, atendendo alunos na faixa etária entre 7 e 20 anos de idade. Sua cobertura escolar alcançava desde o 1º grau (atual Ensino Fundamental de 9 anos) até o Programa de Educação Juvenil (PEJ). O projeto do PEJ se destinava à Educação de Jovens e Adultos no âmbito estadual, embora funcionasse dentro dos CIEPs em horário noturno, logo se transferiu para a alçada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, distanciando-se assim da proposta original. (Chagas, 2018, p. 274).

A imponência e a inovação arquitetônica marcavam os prédios dos CIEPs. Edifícios de concreto, amplos, com grandes janelas retangulares, mas com bordas arredondadas, projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sendo cada escola constituída de três blocos de três andares, perfazendo 24 salas de aulas, um centro médico, uma cozinha, refeitório, laboratórios, espaços de apoio e recreação, salão, ginásio, biblioteca e moradia para alunos residentes.

O ginásio coberto possuía quadra esportiva polivalente, arquibancadas e vestiário. [...] A moradia dos alunos residentes seria ocupada por crianças órfãs ou em situação de risco, atendidas por um casal, constituído por um bombeiro ou policial, que cuidaria de 24 crianças, 12 meninas e 12 meninos. Em cada unidade estava prevista a frequência de 600 alunos, ou seja, 25 alunos por sala, em regime de turno completo, em uma permanência de 9 horas diárias, oferecendo ensino de 1ª a 8ª séries. Aos alunos seriam oferecidas, ainda, quatro refeições, banho, atividades esportivas, estudo dirigido e assistência médica (Souza, 2014, p. 123).

Além do ensino fundamental e médio diurno, os CIEPs ofereciam ensino noturno, para alunos de 14 a 20 anos, a educação juvenil, chegando a contar com 400 jovens estudantes na escola, à noite.

O Programa Aluno-Residente (PAR)<sup>35</sup> surgiu como uma possibilidade de subsidiar a luta por um ensino público em que todos tivessem as mesmas condições de aprender. Os

---

<sup>35</sup> Esse programa visava o atendimento de alunos cujas famílias enfrentavam situações emergenciais, para o qual esse recurso pudesse evitar a evasão escolar. O programa de alunos residentes era acompanhado por assistentes sociais. (Paro et al., 1988, p. 122).

dormitórios eram separados, para meninos e meninas, equipados com conforto, atendendo crianças que poderiam, caso não tivessem essa possibilidade, serem obrigadas a ficar nas ruas.

O Projeto de Alunos Residentes não representa uma forma de internato. A ideia é que a permanência das crianças nas residências dos CIEPs seja temporária, fundamentando-se no posicionamento técnico de que essa assistência constitui recurso extremo que, uma vez adotado, implica necessariamente um trabalho junto aos responsáveis pela criança, visando seu retorno junto ao núcleo familiar tão logo seja viável. O Projeto Alunos Residentes não pretende resolver o grave problema social da criança carente e marginalizada, mas certamente permitirá retirar da experiência cotidiana, novas e produtivas formas de tratar a questão (Ribeiro, 1986, p. 130).

Tinham como objetivo a educação integral em sua proposta curricular, no entendimento de que a educação perpassa a integralidade do estudante para além do cognitivo, em uma visão de que os sentimentos e afetos são essenciais no ensinar e aprender.

O CIEP Tancredo Neves, situado no bairro do Catete, foi a primeira unidade a ser inaugurada, no dia 8 de maio de 1985. Com uma ampla quadra esportiva, consultórios médico e odontológico, animadores culturais, salas de leitura e de artesanato e ainda dormitórios para alunos residentes – somente estudantes que se encontrassem em situação de vulnerabilidade social, o colégio recebia as crianças das 8 às 17 horas e atendia alunos, principalmente, do Morro Santo Amaro, que ficava bem próximo à sua localização. Na escola também trabalhavam diversos moradores do local, com o objetivo de que laços entre o colégio e a comunidade fossem estreitados (Carta Capital, 2015, s/p).

Os CIEPs se formaram como uma escola de horário estendido, com aproximadamente mil alunos. O banho, as refeições e os atendimentos médicos e odontológicos, buscavam viabilizar as condições de saúde, higiene e alimentação, indispensáveis a uma efetiva aprendizagem.

As estruturas físicas foram construídas, prioritariamente, em áreas de elevada pobreza econômica. Em dois anos, de abril de 1985 até março de 1987, foram inaugurados 127 Centros Integrados. Na introdução do livro ‘O povo brasileiro’, Darcy Ribeiro (1995, p. 56) justifica seu pensamento sobre a sociedade de então.

Os privilegiados simplesmente se isolam, em uma barreira de indiferença para com a sina dos pobres, cuja miséria repugnante procuram ignorar ou ocultar, em uma espécie de miopia social, que perpetua a alternidade. O povo massa, sofrido e perplexo, vê a ordem social como um sistema sagrado, que privilegia uma minoria contemplada por Deus, à qual tudo é consentido e concedido. Inclusive, o dom de serem, às vezes, dádivosos, mas sempre frios e perversos e, invariavelmente, imprevisíveis.

Faria (1991, p. 122) define a proposta pedagógica dos CIEPs, a partir de seus eixos norteadores, que são:

1. Vontade política – compromisso do educador com cultura das classes populares, propiciando igualdade de oportunidades e de aprendizagens;
2. Gestão e decisão na/e pela escola – em uma democratização das relações de poder, com a direção colegiada, formada por todos os segmentos da comunidade;
3. Cultura – integração da escola com a comunidade, valorizando o universo cultural de cada estudante;
4. Essencialização dos conteúdos – com a discussão e adoção dos conteúdos mínimos;
5. Unificação dos conteúdos e métodos de ensino – exigência para que o saber seja garantido efetivamente;
6. Interdisciplinaridade – a língua portuguesa é o elo integrador para as outras linguagens;
7. Avaliação – instrumento para o aperfeiçoamento contínuo do trabalho pedagógico e oportunidade de autoavaliação para o professor.

Os docentes tinham encontros semanais com os professores-orientadores, para discutirem questões que envolvessem as práticas pedagógicas cotidianas, além de quatro horas semanais de estudos. A intencionalidade da interdisciplinaridade embasava esse modelo de ensino, para além do horário estendido das aulas.

Para Limonta; Santos (2013, p. 49-50), apenas ampliar a quantidade de horas, das aulas, não significa pensar integralmente a educação.

O aumento do tempo de permanência dos alunos, na escola, tem que corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que o educando atinja elevados níveis formativos e de desenvolvimento.

Segundo Moll (2009, p. 12), educação integral significa muito mais que horário estendido, pois “[...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares.”

O objetivo maior dos CIEPs era a educação integral, imbuindo estas crianças e jovens a novos comportamentos e hábitos, que seriam instrumentos de luta e acesso aos bens materiais produzidos pela sociedade, não como uma escola meramente assistencialista.

Propunha, também, a integração dos conhecimentos com uma parte do currículo voltado para artes e esportes. Nesse sentido, pensava uma educação embasada na corporeidade e nas condutas corporais. Mas não era um processo facilmente aplicável. Era

uma arena de disputas, embates e tensões, que ultrapassaram o espaço político, trazendo para o centro de discussão variados atores sociais.

A implantação destas escolas despertou forte polêmica, movida por paixões e preconceitos. Dela participou toda a sociedade, seja por diferentes perspectivas acerca da relação Estado-educação no âmbito das políticas sociais, seja do ponto de vista do projeto pedagógico, por divergentes concepções a respeito da qualidade do ensino (Mignot, 1989, p. 59).

Silva (2011) justifica as críticas, salientando que o programa dos CIEPs foi implantado em um cenário de redemocratização do Brasil, no qual a sociedade retomava a discussão e formava uma agenda dos vários temas inerentes a um país que esperava se tornar efetivamente democrático.

Esse momento de pós-ditadura se apresentava como um grande campo de debates e disputas, tanto na área política quanto na social, econômica e educacional.

Cavaliere (2007) também aponta que a proposta de um novo modelo de escola, implementada pelo governo, não acompanhava as reivindicações dos professores, que buscavam melhores salários e mais recursos para o bom funcionamento do modelo de escola existente. Além de haver divergências entre os profissionais que estavam nos CIEPs e aqueles das escolas regulares, já existentes anteriormente.

A escola deveria – e deve - ser uma instituição que produz conhecimento, fundamentada em uma perspectiva política de transformação da sociedade. Portanto, o sucesso deste projeto educacional se embasava em ser um espaço diferenciado e tempo ampliado.

Espaço para a convivência e as múltiplas atividades sociais durante todo o largo período da escolaridade, tanto para as crianças como para as professoras. O Tempo indispensável, que é igual ao da jornada de trabalho dos pais, em que a criança está entregue à escola. Essa larga disponibilidade de tempo possibilita a realização de múltiplas atividades educativas, de outro modo inalcançáveis, como as horas de Estudo Dirigido, a frequência à Biblioteca e à Videoteca, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação. O terceiro requisito fundamental para uma boa educação é a Capacitação do Magistério (Ribeiro, 1995, p. 22).

Portanto, a intencionalidade dos CIEPs era a busca da formação integral do homem, para agir política e socialmente, nos momentos históricos que o país passava – e passaria - e

de sua própria história, por meio de uma concepção humana mais completa e multidimensional. Isso só poderia ser implementado com leis e ações configuradas a partir de políticas públicas sociais, que incluíam, além da ampliação do tempo escolar, outras relações, que tinham como base a proteção social.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Diante de um cenário de renovação e de embates político-sociais, o século XX trouxe este antropólogo, educador, sociólogo, etnólogo, poeta, romancista, intelectual e político, tão singular e tão múltiplo. Toda sua trajetória foi marcada pela polêmica, pela luta ferrenha de suas ideias e pelo combate na arena política.

Um cidadão que seguiu à risca suas convicções, de que sua vida, em todos os seus momentos, fosse a busca utópica por uma sociedade melhor, mais justa e igualitária. Os versos de Gonzaguinha o representam: “Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs, fé na vida, fé no homem, fé no que virá”!

É imprescindível, para entender o Darcy Ribeiro educador/político, faces que este estudo se propõe rever, ter em mente a proposta de escola de educação integral. Uma escola que reconheça a pessoa como um todo e não um sujeito fragmentado, dividido entre corpo e intelecto.

Para ele, o “saber é isto: uma força, uma arma. [...]. Ciência falsa e mediocridade nada são, nada podem” (Ribeiro, 1995, p. 20). E, para que essa educação aconteça efetivamente, ela necessita de linguagens diversas, variadas atividades, espaços heterogêneos, que complementam a sala de aula e que intentam o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social.

Quando se discute a concepção de educação integral, a relação tempo e espaço talvez seja uma das disputas mais polêmicas. Ao se caracterizar esta relação como controversa, têm-se presente os diversos agentes sociais que podem interagir – e interagem - com o espaço escolar, nas relações cotidianas de trabalho e nas representações que ali se reproduzem.

Os CIEPs ou “Brizolões” foram projetados para ser uma crítica às pedagogias tradicionais e tecnicistas. Darcy acreditava que a escola brasileira ainda era elitista e seletiva,

com uma educação dualista, na qual as crianças e jovens, oriundas das classes menos abastadas, eram excluídas do processo do aprender.

Havia críticas. Resistências do professorado, com o argumento de que o governo abandonaria a rede estadual de ensino para investir nos CIEPs e estabeleceria diferenças de carga horária e salário, provocando *fake news* e uma divisão na carreira do magistério.

Ou a mídia, salientando que o programa, que se apresentava como inovador, não passava de propaganda política, ou que era de caráter populista/assistencialista, com altos custos orçamentários.

O que continua se fazendo imprescindível é que, para além dos acalorados ‘prós e contras’ dos CIEPs ou da escola de tempo estendido, cabe que se construa um campo de debates, com elementos que ajudem a significar, compreender e construir práticas de efetiva educação integral.

Como a esperança contida na fala do menino (da música), se hoje é semente do amanhã, mesmo neste momento de tantas disputas pelas políticas educacionais, especialmente no que tange ao Ensino Médio, é imprescindível não parar de sonhar, mantendo a fé de que a sociedade não deixe de lutar por um mundo mais humano, justo e igualitário.

#### 4.4 CENTROS DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE - CIACS (1990): POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Que a importância de uma coisa  
 não se mede com fita métrica  
 nem com balanças nem barômetros etc.  
 Que a importância de uma coisa  
 há que ser medida pelo encantamento  
 que a coisa produza em nós.  
 (Manoel de Barros)<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Manoel Wenceslau Leite de Barros foi um poeta brasileiro do século XX.

Este texto apresenta uma descrição do CIACS – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente e tem por objetivo analisar as permanências e as rupturas existentes nessa política de ampliação da jornada escolar, no Brasil.

No ano de 1991, por meio de decreto presidencial, foi criado o Projeto Minha Gente, que estabelecia “desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente” (Brasil, 1991, Art. 1.º).

Num contexto histórico demarcado pelo debate e proposição de ideias, a nível mundial, a década de 1990 buscou discutir o violento quadro de exclusão social, política e econômica, vivenciado por populações de diversos países. O Brasil situava-se entre estes, apresentando índices muito baixos, especialmente em provas internacionais de avaliação da educação.

Mesmo com as variadas críticas a este tipo de prova, o Governo Federal implementou medidas socioeducacionais, com intuito de superar a situação de miserabilidade, ausência de acesso ao processo de escolarização formal e atendimento em tempo integral às crianças e adolescentes brasileiros.

A ampliação do tempo do estudante, na escola de educação básica, é tema de variados debates, especialmente a partir da abertura democrática do País, no pós-ditadura, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), tentando projetos e ações para a ampliação do tempo de permanência nas escolas.

Avaliar o programa apresenta algumas dificuldades, como a precariedade de textos e informações, a situação político-econômica do período, a transitoriedade das políticas públicas. Não houve permanência suficiente para que o Programa apresentasse resultados, visto que, na educação, os dados estão além de números somente.

#### **4.4.1 Tantas “evidências”<sup>37</sup> do que estava por vir...**

---

<sup>37</sup> Evidências, de José Augusto e Paulo Sérgio Valle, nas vozes de Chitãozinho e Xororó, música mais tocada nos anos 90.



Após vinte anos de opressão e esfacelamento dos direitos individuais e coletivos, o país emergia da sarjeta da ditadura, com um povo otimista para um novo período histórico, em que “... todos acreditam no futuro da nação”<sup>38</sup>, como salienta a música.

Afinal, uma das intenções da ditadura foi/é a castração da imaginação, da pergunta, da filosofia como ciência inerente à vida. Aos poucos foram chegando obras mais expressivas da realidade social e a beleza oriunda do que até então o progresso chamava de periférico. Jorge Amado, Geraldo Azevedo, José de Alencar narravam outro Brasil, com suas expressivas concepções de vidas. O proibido foi sendo desproibido e desse movimento renasceu a curiosidade. Novos ventos sopravam em velhas atmosferas econômicas, políticas, sociais e culturais. Foi a década do movimento pelas Diretas Já! Pela primeira vez em muito tempo se via na TV e se ouvia com maior intensidade nas rádios, as greves do ABC paulista, a prisão dos líderes sindicais, a convulsão que vinha do centro financeiro e político do país – São Paulo –, o movimento de mulheres reivindicando o direito à cidadania e à participação (Traspadini, 2019).

A década de 80 mostrou o poder dos meios de comunicação na política, nas relações familiares e sociais. As emissoras de TV e a massificação dos programas de rádio refletiam a expressiva quantidade de gente nas ruas reivindicando mudanças, após vinte anos de violência e aniquilamento da liberdade política.

O nome mais comentado era o de Tancredo de Almeida Neves, eleito pelo voto indireto para Presidente da República e impossibilitado de assumir, dado seu estado de saúde. Quem o substituiu foi José Sarney, representante da elite latifundiária do Maranhão. Mesmo com a mudança para um regime democrático, a histórica opressão dos donos da terra permanecia.

Várias foram as heranças da década de 1980, no país. Destas, pode ser salientada a questão do endividamento familiar, oriundo de salários corroídos pela inflação e planos econômicos que, objetivando conter danos, eram violentos com os trabalhadores. “Enquanto a dívida chegava para ficar nos lares brasileiros, a TV, a rádio e os jornais expressavam os Brasis presentes no Brasil” (Traspadini, 2019).

Conjuntamente, a organização dos trabalhadores brasileiros se fortaleceu, sendo um dos atores principais no processo de agravamento da crise do regime militar. O movimento sindical adentrou a nova década intensificando sua participação, não só na relação capital/trabalho, mas, também, como efetivo partícipe político.

---

<sup>38</sup> Que País É Este - Composição: Renato Russo (Legião Urbana).

A Constituição de 1988 foi considerada um símbolo do processo de redemocratização nacional. A Constituição cidadã, norteando as políticas públicas, a fim de atender as necessidades e os sonhos do povo brasileiro.

Figuras políticas nacionais e muitos artistas da Música Popular Brasileira sobressaíam, instigando o imaginário coletivo, representando um novo pensar destoante, em meio a um velho intolerante, ainda tão presente no cotidiano do povo brasileiro.

Os anos seguintes apresentaram três fatos marcantes, no país e no mundo, que auxiliam a compreensão dessa transição não transitada, da ditadura à democracia: a estrutura cimentada do neoliberalismo (Consenso de Washington); a destruição do muro de Berlim (e a propagação do fim do socialismo) e as primeiras eleições diretas no Brasil, com muita força para a imagem intencionalmente destoante, colocada entre a modernidade de Fernando Collor de Mello, outro barão do nordeste, e o suposto “atraso”, representado por Lula e Brizola.

A nível mundial, a década de 1990 iniciou com o colapso da União Soviética, a Guerra do Golfo Pérsico, a Guerra da Bósnia, a Batalha de Mogadíscio e o genocídio em Ruanda, por conta de conflitos étnicos.

O grande capital passou a patrocinar fortemente os partidos políticos comprometidos com o desmonte do ‘Estado de bem estar social’, a venda de empresas estatais e a flexibilização dos direitos trabalhistas, elegendo Ronald Reagan, nos Estados Unidos (1981-1989), Helmut Kohl, na Alemanha Ocidental (1982-1990) e Margareth Thatcher, na Inglaterra (1979-1990).

Em seus respectivos países, os anos de 1980 foram marcados pelas reformas que fortaleceram as classes proprietárias e enfraqueceram os subalternos, diminuindo progressivamente as verbas para os serviços públicos, retirando direitos trabalhistas e patrocinando um processo de demissão em massa de trabalhadores outrora estáveis. A retomada das taxas de lucros dos grandes monopólios se deu as custas da diminuição da partilha do fundo público com a sociedade em geral. A “festa” dos trinta anos gloriosos havia acabado (Antunes, 1999, p. 35-40).

No Brasil, entrou trazendo o caos que se arrastava dos anos 80, conjuntamente a uma população que clamava por direitos mínimos, de dignidade e condições básicas para viver, oriundos de governos conturbados e da grande efervescência política.

O retorno da democracia, após duas décadas de regime militar autoritário, não resolveu problemas cruciais, como a proliferação dos subempregos, a gritante taxa de

analfabetismo e mortalidade infantil, referendadas como resultado das profundas mudanças econômicas, que afetaram a cadeia produtiva e financeira do país.

O descontrole inflacionário, que alcançou patamares de quase 2000% ao ano ao final da década de 1980, perdurou por muitos anos e resistiu a várias tentativas de estabilização da economia. Entre 1986 e 1994, foram 7 tentativas. Diversas vezes, a população viu os preços e os salários sendo congelados, a moeda ser substituída por outra, as prateleiras ficarem vazias, as filas nos supermercados se formarem e o dinheiro perder seu valor do dia para a noite (Giambiagi *et al*, 2016, p.87).

As consequências dessa crise, vivida durante a década de 1980, demorariam para ser superadas. Mesmo com alguns indicadores econômicos se estabilizando, após o Plano Real <sup>39</sup>, não houve melhora nas condições dos empregados, salários e diminuição do desemprego.

Nestas décadas, o Brasil enfrentou um dos grandes problemas da economia brasileira, a forte inflação que se apresentou após a ditadura. Foram tentados, ao todo, seis planos de estabilização durante essas décadas: Plano Cruzado, Plano Bresser, Plano Verão, Collor I, Collor 2 e finalmente o Plano Real (Oliveira, 2019, p. 8).

Nesse período, o Estado adotou medidas para incrementar os setores industrial e de serviços, ao mesmo tempo em que a sua presença no plano das políticas sociais foi sendo reduzida aos poucos.

A abertura comercial e financeira ao capital estrangeiro, que se mascarava em termos como globalização, revolução tecnológica, flexibilização, neoliberalismo ou modernização, resultou num processo de precarização do trabalho e aumento da desigualdade social.

Politicamente, o país vivenciou o movimento dos “caras-pintadas”, composto majoritariamente por jovens que saíram às ruas com os rostos pintados, para protestar contra as denúncias de corrupção do governo Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito de forma direta, depois de 29 anos de eleições indiretas.

(...) o discurso e a presença dos políticos tradicionais se mostraram defasados frente a essa nova realidade. Assim, os partidos da ordem oriundos da ditadura não lograram a confiança do empresariado e das grandes fortunas, que enxergaram num então desconhecido jovem político do pequeno estado de Alagoas a possibilidade mais certa da vitória. Construiu-se a figura nacional de Fernando Collor de Melo, o “caçador de marajás”, lutador de artes marciais e fã de esportes radicais. Com os principais jornais, rádios e revistas a seu favor, liderou disparado as pesquisas de intenção de votos (Cavlak, 2016, p.331).

---

<sup>39</sup> O Plano Real foi um conjunto de reformas econômicas implementadas no Brasil em 1994, durante o governo de Itamar Franco, com o objetivo de combater a hiperinflação e criar a moeda real.

Oriundo de uma região e de um partido sem expressão, Collor esforçou-se em se mostrar o mais confiável possível às elites, estruturando transformações econômicas rapidamente, como o confisco da poupança de milhares e a tentativa de retração da inflação, à custa de uma severa recessão econômica.

Na verdade, o Plano Collor constituiu um experimento paradigmático de “reforma pelo alto”, norteado para o combate à inflação e para a destruição dos pilares do modelo estatista de desenvolvimento. Seguiu o padrão anterior de intervenção tecnocrática, que privilegia a mudança induzida pela via administrativa, descartando a via política, esta percebida como portadora de vícios e perversões capazes de comprometer a perfeição, virtude e eficácia do enfoque técnico. Implantada por um ato de força, por um restrito núcleo dotado de plenos poderes inserido na alta burocracia, a expectativa era a de que a mudança tornar-se-ia irrefreável pelo rigor no manejo dos instrumentos necessários para dar-lhe vida. Imposta pelo alto, a grande transformação seria conduzida com base no poder pessoal do presidente, que lhe emprestaria legitimidade. A ênfase deslocou-se para os aspectos carismáticos da figura do presidente, que vinha investindo fortemente na construção da imagem de guia providencial, agraciado pelo dom da infalibilidade e da onipotência (Diniz, 1996, p. 19).

O bloqueio das contas bancárias e cadernetas de poupança com saldo acima de 50.000 cruzeiros foi uma medida radical de combate à hiperinflação e acabou afetando a maior parte da população, visto que tais medidas não vieram acompanhadas de um necessário programa de reformas sociais.

As dificuldades logo assomaram, recrudescendo a desigualdade social, pois não havia planejamento para inserção de políticas de educação, saúde, habitação, reforma agrária e redistribuição de renda, na agenda governamental.

Como ‘cortina de fumaça’, o Presidente utilizava sua imagem pessoal, superexposta na mídia, encobrendo o retorno da crise econômica, que redundava em elevação do desemprego, falências no setor produtivo, redução dos escassos gastos na área social.

Por outro lado, participou de um esquema de corrupção que não partilhava suas benesses com uma faixa mais ampla da classe política em Brasília. Seu ex-tesoureiro de campanha, Paulo Cesar Farias, aparentemente ligado a grandes redes internacionais de lavagem de dinheiro, reservou o butim para seus apadrinhados e descontentou muitos indivíduos poderosos. A combinação de desarranjo econômico com crise política se tornou incontornável quando o irmão do presidente, em maio de 1992, revelou a imprensa uma parte das atividades ilícitas (Cavlak, 2016, p.333).

Um processo de *impeachment* foi aberto, no Congresso Nacional, por uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), composta de senadores e deputados, muitos deles da base governista até a véspera. Collor renunciou ao mandato em dezembro de 1992.

Em 1993, um plebiscito decidiu o sistema de governo - republicanismo presidencialista. Em 1994, a concepção do Plano Real, elaborado pelo então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso, próximo presidente da República.

Os acontecimentos políticos e econômicos sempre impactam diretamente a subsistência e longevidade das políticas públicas. É nesse período - 1980/1990, que as propostas educacionais neoliberais ganharam mais força, seja pelo seu aspecto legal (LDB, 1996; PCNs, 1997), seja pela dimensão de sala de aula, por meio de propostas como a “qualidade total na educação”.

Assim como nas ruas e nas casas, algo foi mudando na escola. Em meio à rigidez dos hinos, à uniformização dos corpos e dos saberes, começavam a aparecer movimentos coloridos. Abriam-se as portas para a poesia, a prosa e o verso presentes no verbo. Nos portões das escolas apareciam os coloridos dos livros. E com eles surgiam as cores. Os cinzas da ditadura eram substituídos pelo tom colorido das paisagens vivas. Os livros e suas cores davam outro tom após vinte anos de sombras das quais irradiavam violências (Traspadini, 2019).

O presidente prometeu grandes transformações na educação brasileira, pois o mercado exigia a necessária qualificação dos recursos humanos, para fazer frente aos desafios da modernidade. Os projetos voltados para a área educacional não estavam vinculados a ideia de construção da cidadania ou pensavam em promover uma educação emancipatória. As propostas salientavam o compromisso com a manutenção da ordem social vigente, objetivando minimizar os problemas de um cenário considerado caótico.

Muito claramente se percebia a intencionalidade de “compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativas privadas, reforçando a ideia de que essa articulação com o setor empresarial traria benefícios à nação brasileira, logrando [...] êxito na infraestrutura econômica tecnológica e educacional” (Yanaguita, 2013, p. 31).

E criou-se o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica, 1990), que se orientava na direção do mercado e da competitividade internacional, sustentado pela estratégia de “desenvolvimento da competitividade para integração da economia brasileira à

globalização econômica” (Figueiredo, 2009, p. 1103). As críticas existiram e continuam, visto que o caráter de mensuração não foi alterado. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003).

Trata-se de uma avaliação que não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples. A forma de divulgação e o uso desta “medida” como avaliação punitiva pelo Ministério da Educação ou a sua utilização seletiva como critério de acesso ao nível superior e ao emprego ampliam as suas deformações. Ressaltamos que não se trata de negar o direito e o dever do Estado de avaliar, o que está em questão é o método, o conteúdo e a forma autoritários e impositivos de sua implementação (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.117).

Um documento, conhecido como Consenso de Washington, orientou o neoliberalismo de vários países periféricos em direção às reformas sociais, nos anos de 1990. Os protagonistas dessas reformas seriam os organismos internacionais e regionais, vinculados ao mercado internacional, os quais garantiam a rentabilidade do capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas, onde aquelas têm suas bases e matrizes (Frigotto; Ciavatta, 2003, p.102).

Os autores compreendem que entidades 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), tornaram-se mentores das reformas desses países.

O discurso recorrente enfatizava a necessidade de reforma dos sistemas educacionais, com vistas à capacitação profissional e a proficiência da produção científico-tecnológica, isto é, uma educação para a “cidadania e competitividade”, enfatizada no Art. 22, da Lei nº 9.394/96, que tinha como uma das finalidades da educação básica “(...) 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”.

Para os grupos menos assistidos economicamente, as escolas técnicas incitavam uma possibilidade real sobre o futuro explicitamente incerto. E, para estes, havia o sistema técnico de formação (Sistema S), que ofertava cursos como datilografia e secretariado - para as meninas; eletricitista e mecânica, para os meninos. A antiga divisão sexual do trabalho seguia plena, mesmo em tempos de crise generalizada.

Portanto, o cerne das preocupações governamentais eram os anos finais da educação básica, no caso, o Ensino Médio. O grande projeto educacional da administração Collor

tratava-se de uma cópia, com novo nome – Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC), do projeto sistematizado no Rio de Janeiro (CIEPs)<sup>40</sup>, que objetivava prover assistência à criança, com serviços de saúde, educação e lazer. Uma ideia de educação integral, mas com cunho assistencialista.

Considerando-se a história recente, de vulnerabilidades territoriais, rupturas políticas e precarização dos espaços escolares, bem como de serviços coletivos e de investimentos públicos, percebe-se que as raízes estruturais do Brasil colonialista e latifundiário seguem violentamente presentes no cotidiano das escolas, com situações de racismo, desigualdade social/regional, violência de gênero e xenofobia, onde medidas clientelistas e assistencialistas são a panaceia para os problemas educacionais.

A ditadura jogou cimento sobre a história, que já tinha dificuldades de se movimentar rumo a um outro projeto societário.

#### **4.4. 2 CIACs / CAICs – o que era pra ser...**

Em 14 de maio de 1991, o governo federal criou o Projeto Minha Gente, que foi substituído, em 1993, pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

Ambos os projetos tinham os mesmos objetivos - atender, de forma integral, a crianças e adolescentes, por meio de ações articuladas entre os entes públicos e a sociedade civil, como ONGs (Organizações Não Governamentais), focando um determinado público a ser acolhido nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs).

O programa foi concebido pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República e MEC. A ênfase era a atenção integral e às formas de desenvolvê-la, o que se

---

<sup>40</sup> Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram criados, entre 1983 e 1987, durante o primeiro mandato de Leonel Brizola à frente do governo estadual do Rio de Janeiro. O projeto foi coordenado por Darcy Ribeiro, então vice-governador, que comandou a implantação de escolas em tempo integral, destinadas a satisfazer as necessidades educativas, além de oferecer cultura, esporte e saúde aos estudantes.

refletiu na alteração do nome dado às unidades especialmente construídas ou adaptadas para esse fim.

No Projeto Minha Gente a nomenclatura era CIAC, onde se destacava a arquitetura do centro integrado. Com a alteração para Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica altera-se para o atendimento integral, que requer uma pedagogia própria, independente do espaço físico a ser utilizado.

Com a mudança, o Programa embasou como estratégia a noção de que o CAICs não era escola, porém um centro voltado para a prestação de todos os serviços essenciais ao pleno desenvolvimento da infância e juventude.

E de que estes deveriam considerar-se o centro de tudo, fazendo convergir para eles, de forma integrada, oportuna e eficientemente estruturada, os serviços sociais necessários à sua formação.

De 1991 a 1996, ano de término do PRONAICA, foram construídas 500 unidades de CIACs/CAICs no território nacional (Pena, 2015, p.34), números muito inferiores ao previsto no lançamento dos projetos.

Segundo Dib (2010, p.64), este novo programa combinava características do PROFIC e dos CIEPs e tinha como temática a educação integral, no entanto, não mais restrita ao Estado do Rio de Janeiro ou São Paulo, mas em nível da União.

O PRONAICA era um programa do Ministério da Educação e do Desporto, criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma descentralizada, articulada e integrada, por meio de órgãos federais, estaduais e municipais, Organizações Não-Governamentais e com a cooperação de organismos internacionais.

Nos documentos que originaram os CIACs, a prerrogativa era a indispensabilidade de uma ampla articulação entre o Estado, entidades privadas sem fins lucrativos e organizações comunitárias, para a efetivação das ações.

Essa perspectiva se sustentava nas legislações brasileiras, como a Constituição Federal, de 1988 e a LDBEN, de 1996. Em ambos documentos é responsabilizado o Estado, a família e a sociedade, pela educação da população brasileira.



O que caracterizava estes textos era a fala recorrente da necessidade de descentralização das ações, de mecanismos de acompanhamento e avaliação e, o mais controverso, a responsabilização de “todos”, para que, então, as mudanças necessárias à educação se consolidassem (Shiroma et al., 2011, p.87).

Esse discurso de ampliar a participação da sociedade, onde “todos” tornam-se comprometidos é uma falácia, utilizado de forma intencional ou inconsciente, pois isenta o Estado, no que tange às suas competências de organização de currículo, de gestão e de financiamento (Abicalil, 2001, p.127).

Mas esse cenário vivenciado no Brasil também pôde ser observado em outros países da América Latina. Silva (2017, p.92) demonstra que organismos internacionais, como a UNESCO (Marco de Ação de Dakar, 2000)<sup>41</sup>, influenciaram e continuam a ditar regras na elaboração das políticas de ampliação do tempo escolar, especialmente sob o respaldo da proteção social e objetivo de melhorias na qualidade da educação.

A ampliação da jornada escolar era / é balizada como uma estratégia para minimizar a desigualdade e como alternativa para a melhoria da qualidade do ensino (Diniz Júnior, 2017, p.87). Mesmo não buscando analisar a qual conceito de qualidade essas políticas públicas são projetadas, a escola torna-se um espaço de abrandamento das desigualdades sociais.

Libâneo (2016, p. 54) considera que isso contribui para o enfraquecimento da escola, uma vez que as atuais propostas de educação integral, utilizadas reiteradamente nos discursos para a ampliação do tempo escolar, estabelecem que “a escola faça tudo o que os demais setores não fazem”, compensando, assim, a carência da população sem direitos, “numa esperada sociedade educativa harmonizada”.

Cavaliere (2007, p.56) esclarece que, na década de 1980, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - BRASIL, 1996), muitas discussões e ações foram intensificadas, objetivando a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas.

Coelho (2009, p.81) diferencia as concepções de educação integral, explicitando que, na perspectiva sócio histórica tem ênfase a formação humana e em suas múltiplas

---

<sup>41</sup> O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos - Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000.

possibilidades de desenvolvimento. Já na perspectiva contemporânea há um enfoque na proteção integral a crianças e adolescentes, em que a escola assume esse papel.

Neste contexto, é unanimidade, desde várias décadas, a necessidade de ampliação do tempo escolar, da educação em tempo integral. No entanto, a qual concepção cada um se refere ainda não fica completamente estabelecida (Cavaliere, 2014, p.1212).

Como os CIACs definiam uma pedagogia própria, com um conjunto de ações a serem desenvolvidas de forma integrada, todos os profissionais eram treinados, desde o professor ao auxiliar administrativo, passando pelo médico, o psicólogo, o assistente social, o nutricionista e o cozinheiro, para que as diretrizes de integração e qualidade dos serviços fossem alcançadas.

Os CIACs previam a construção dos espaços físicos, visto que a centralidade era a escola, obrigatoriedade do governo federal. Aos estados federados competia assegurar os recursos humanos necessários, dirigentes e docentes, e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção.

Concernia aos municípios a aquisição do terreno e a manutenção dos CAIC's, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (Amaral Sobrinho; Parente, 1995, p.11).

Se o princípio constitucional é de que todos são iguais perante a lei, o Programa apresentava-se como uma ação que não atentava para isso, pois subentendia que havia priorização no atendimento de crianças e adolescentes das camadas mais carentes economicamente.

Em outra perspectiva, essa ação do poder público poderia ser vinculada como uma estratégia na busca de diminuir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades a tal grupo social (Diniz Júnior, 2017, p. 87).

Como bem escreve Boaventura Santos (2006, p. 470).

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza desigualdades.

Nessas escolas, as crianças e adolescentes permaneciam durante oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos recebiam assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica.

Poderia se dizer, então, que muito mais que garantir a educação dos sujeitos, essa relação sustentava, reforçava e alimentava uma perspectiva mercantilista da educação, articulando uma relação conveniente entre o processo educacional, visto como um direito da cidadania e da competitividade a uma situação de dependência e um mecanismo de permanência das desigualdades inerentes ao capitalismo.

E sofreram as mesmas críticas dos CIEPs - haver um subentendido interesse político, visto que o projeto era a construção de 5 mil escolas em todo o país, com um custo de dois milhões de dólares por unidade, mesmo não havendo definido meios financeiros e humanos.

Ou de estar mais alinhado a uma perspectiva promocional dos problemas sociais e educacionais, com fins eleitoreiros, do que se constituir como uma ação pedagógica efetiva (Gadotti, 2009, p.56).

Inclusive, para alguns educadores seria mais eficaz utilizar estes recursos na rede escolar já existente, atendendo um maior número de crianças, do que em um modelo de educação integral.

## APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O processo que determinou o *impeachment* do presidente Collor fez com que o país se encontrasse em situação caótica. Embora a Constituição de 1988 já tivesse sido promulgada e, pela primeira vez no pós-ditadura, um presidente civil houvesse sido eleito pelo voto direto, o movimento de redemocratização do país era ainda recente e as instituições tentavam se adequar à normalidade democrática.

Não foi um processo tranquilo, visto que persistia um clima de permanente tensão e medo de um retrocesso político. A sociedade se adaptava à nova República e a democracia ainda estava se gestando. Nem todos os setores se encontravam totalmente satisfeitos com a situação do país.

Era uma sociedade de profundas desigualdades sociais. E os CAICs colocavam como objetivo a superação das carências dos estudantes, tendo como estratégias integrar os serviços, contar com a participação da comunidade e a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias.

A inovação e a flexibilidade eram o mote do debate, fundado na urgência em reverter as precárias condições de vida das crianças e adolescentes, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que estabelece, nos seus dispositivos relativos à área social, a importância primordial a essa questão, que o Estado deveria assumir, dispensar apoio e prover os meios necessários para o desenvolvimento destes programas assistenciais.

E tudo ficava mais complexo quando cotejadas com as políticas educacionais, suas constantes discontinuidades e orientações dos organismos internacionais, as avaliações em larga escala, a perspectiva da proteção social como projeto para melhorar a qualidade da educação e a ideia, tão defendida por tantos, da participação de toda a sociedade nesses programas.

O projeto previa a criação dos Centros Integrados de Atenção à Criança (CIACs), espaços voltados para a garantia de direitos de crianças e adolescentes, expressos na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, envolvendo a educação escolar, atividades esportivas, culturais e de saúde.

No ano de 1993, o Projeto Minha Gente foi substituído pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica), tendo por referência os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, objetivando o atendimento em tempo integral a crianças e adolescentes, por meio da articulação de ações entre os setores públicos e a sociedade civil

O curto período de vigência do projeto teve, como principal referência, a discontinuidade das políticas públicas no país, especialmente no que tange ao processo de troca de mandatário, que resultou em conflitos políticos e partidários, se sobrepondo a um efetivo interesse na educação pública.

Em relação a ampliação da jornada escolar, na perspectiva do educação integral, primeiramente seria necessário fazer uma distinção entre Educação Integral e escola de tempo

integral, sendo que a primeira implica a integração, no ambiente escolar, de vários conteúdos e atividades, expandindo-se o leque de conhecimento e vivência de alunos.

Já, escola de tempo integral é aquela que propicia horário estendido de permanência na escola. Esta ampliação da permanência pode facilitar o atendimento educacional mais integrado, pela possibilidade dos alunos se envolverem em outras atividades.

Esse programa esteve alicerçado em um modelo que se pode denominar como em tempo integral, no qual a ampliação da jornada escolar era realizada dentro da escola, de modo que os estudantes estavam sob a responsabilidade da instituição.

A seleção das escolas a serem contempladas pelo programa estava relacionada a critérios como a localização em áreas de vulnerabilidade social e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que aponta para o caráter focalizado e não universalizante das ações do programa.

O programa declarava a intenção de se colocar como integrador dos serviços sociais, flexível, inovador, comprometido com a comunidade e gerido pelas prefeituras e instituições comunitárias.

A intencionalidade, expressa nos documentos, extrapolava a capacidade de atuação de qualquer projeto. A realidade das crianças, adolescentes e suas famílias podia ser amenizada, sem, contudo, alterar de forma significativa e permanente. A complexidade das causas das carências sociais extrapolava sua proposta.

Além disso, participação comunitária não se cria de cima para baixo, por força de projeto ou lei. Ela nasce da dinâmica dos grupos comunitários, na delegação de responsabilidades, no engajamento coletivo.

Os fracassos governamentais sempre geraram grande desapontamento. No caso do CAIC, foi um programa com grandes objetivos e metas, sem que houvesse, contudo, definição dos recursos técnicos e financeiros disponíveis para concretizá-los. Também não houve, por parte do governo, esforço em definir qual a concepção educacional do mesmo.

A aposta governamental deveria ser, sempre, em um modelo de escola que partisse de um Projeto Político Pedagógico, cuja centralidade fosse a formação e, que esse projeto pudesse ser construído coletivamente, com verbas necessárias a sua consecução, sem interferências externas.

A escola de Educação Integral precisa deixar de ser experiência para ser uma política educacional, amparada por uma legislação regulamentadora, cujo maior objetivo histórico seja a formação de um cidadão pleno de seus direitos, que considere os aspectos físico, cognitivo-intelectuais, éticos e estéticos, de livre pensar e transformador da sociedade. E como foi elencado na epígrafe, desde os anos 90 e ainda hoje, “...que a importância de uma coisa, há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

#### 4.5. PROEMI– VISLUMBRES DE ESPERANÇA

Mas é claro que o sol vai voltar amanhã  
 Mais uma vez, eu sei  
 Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã  
 Espera que o sol já vem  
 (Renato Russo)<sup>42</sup>

A experiência de maior alcance dessa temática, no país, se concretizou no PME – Programa Mais Educação. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio, junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital, fomentando propostas curriculares inovadoras, nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atendesse as demandas da sociedade contemporânea (ProEMI, Documento Orientador, 2013, p.10).

O Documento Orientador, produzido pelo MEC, era uma das bases legais do ProEMI. Desde a sua instituição, em 2009, até o ano de 2017, quando foi encerrado, o Documento Orientador do EMI teve seis versões diferentes e/ou complementares.

Os Documentos Orientadores traziam os desafios desse nível de ensino, os pressupostos curriculares do programa, especificava o financiamento, a estrutura operacional, explicações sobre a Coordenação e suas atribuições, além das articulações com os entes do pacto federativo.

---

<sup>42</sup> Renato Russo, nome artístico de Renato Manfredini Júnior, foi um cantor, compositor, produtor e multi-instrumentista brasileiro, célebre por ter sido líder, vocalista e fundador da banda Legião Urbana.

Esse programa, na sua continuidade, recebeu altos investimentos, com novas configurações e ampliando seu espaço de atuação. A Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), dispõe sobre a educação integral, que é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

As escolas que aderissem ao Programa receberiam apoio técnico e financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE<sup>43</sup>, considerando o objetivo de elaboração e desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular.

O Decreto nº 7.083/2010 já apresentava o conceito de educação integral a ser contemplado no Programa, as atividades a serem desenvolvidas no horário estendido, os princípios e objetivos e a responsabilidade de cada ente federado.

Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (Brasil - Decreto 7.083, 2010).

Como os jovens vêm a escola? Um espaço de socialização? Um local para estudar, aprender, crescer como cidadão? Um período para concluir o Ensino Médio e obter um certificado? Uma possibilidade de mobilidade social?

A educação deve preparar gente apta a competir no mercado de trabalho, ou formar homens completos? Deve dar ênfase à autonomia de cada indivíduo, com frequência crítica e dissidente, ou à coesão social?[...] Reproduzirá a ordem existente ou instruirá os rebeldes que possam derrubá-la? Manterá uma neutralidade escrupulosa, diante da pluralidade de opções ideológicas, religiosas, sexuais e outras formas diferentes de vida (drogas, televisão, polimorfismo estético,...), ou se inclinará por discorrer sobre o preferível e propor modelos de excelência? (Savater, 2000, p.18).

Apesar de tantas e variadas críticas a educação em geral - e a escola, enquanto representação física, como não haver uma conexão entre os conteúdos e suas vidas ou o desinteresse de seu grupo social, os jovens continuam buscando conhecimento, pertencimento, preparação para o trabalho, práticas culturais e esportivas, acesso a

---

<sup>43</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação, que possui como objetivo o investimento de recursos financeiros em alguns programas e projetos ligados ao ensino fundamental. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/> > Acesso em: 18 de ago. 2024.

tecnologias, afinal, que esta propicie a base para esse futuro que está aí, logo à frente...”amanhã”.

#### **4.5.1 E um novo século se apresenta - Mas é claro que o sol vai voltar amanhã...**

A humanidade já enfrentou vários desafios desde o início do século XXI, como : mudanças climáticas acentuadas e em vários lugares do mundo, déficit de oportunidades de trabalho digno, colapso na formação de energias fósseis.

Outros, são de conflitos internos ou entre países, como a Guerra do Iraque - de 2003 a 2011, com grande impacto no mundo; a Guerra do Afeganistão - de 2001 a 2014; os atentados de 11 de Setembro de 2001 - em que aviões sequestrados destruíram prédios nos EUA.

Os problemas são, portanto, “novos”, pois o recurso à guerra total já não é mais possível na era nuclear, com a crescente interpenetração dos “impérios” regionais. Isto não quer dizer que o direito internacional – e suas manifestações institucionais, como a ONU e outras agências intergovernamentais – venha a prevalecer sobre a vontade dos Estados-nacionais e, sobretudo, acima desses impérios: a ameaça do uso da força deve permanecer como a *ultima ratio* da política internacional durante um bom tempo ainda, enquanto, pelo menos, a lógica westfaliana continuar a prevalecer (e isto pode durar mais um século e meio, aproximadamente). As soluções são, portanto, “velhas”, por isso mesmo: a lógica imperial e o uso da força continuarão conosco pelo futuro previsível, e esta me parece a base da segurança e da estabilidade do mundo que conhecemos, que não corre nenhum risco de tornar-se “kantiano” antes de três ou quatro gerações, pelo menos (Almeida, 2008, p.153,154).

Inicia a denominada terceira Revolução Industrial, com duas invenções arrojadas: o computador, fruto da segunda guerra mundial, de uso militar nos EUA e na URSS e o toyotismo, prática surgida no Japão e que se estendeu aos Estados Unidos e a Europa, substituindo o fordismo como organização do trabalho e na logística.

A crise financeira de 2008, também conhecida como a crise do capitalismo, teve início com a quebra do banco *Lehman Brothers*, nos Estados Unidos, em 15 de setembro de 2008, atingindo, de forma direta ou indireta, todos os países, com desemprego, desindustrialização, dependência de *commodities* e instabilidade no sistema financeiro mundial.



A América Latina está em processo diverso aos EUA e Europa, se tecnificando e desenvolvendo, mas, contudo, preservando seu legado humanista. Apesar de similitudes geográficas e culturais dos países latino-americanos, não se pode negar às singularidades nacionais que ultrapassam fronteiras e os distinguem.

Na esfera política, as ondas ideológicas provocam guinadas em movimentos e momentos semelhantes. Assim foi nos períodos de implantação de governos ditatoriais, na década de sessenta. Ou, com os governos progressistas, na primeira década do século XXI. A contraofensiva conservadora veio conjuntamente com a outra década, em eleições perdidas, golpes políticos- midiático-jurídico-parlamentar ou tradicionais, com violência, prisões indevidas e abuso de *fake news* (Rubim, 2013, p.20).

O Brasil ingressou no ano 2000 sem ter resolvido o grande desafio histórico de seu subdesenvolvimento, que se caracterizava, principalmente, pela imensa lacuna que separava uma minoria de cidadãos educados e com condições de vida equivalentes às dos países centrais, da grande maioria dos deseducados e pobres. No âmbito político, o país vivia uma crise de governabilidade.

Os problemas da estrutura política decorriam, principalmente, do inadequado regime eleitoral e do ainda menos adequado regime de padronização dos partidos políticos. A legislação em vigor permite e/ou favorece uma imensa proliferação de legendas, sem qualquer significação pública, sem ideologia que as represente, e que acabam se tornando máquinas de ambição de alguns. Os partidos são siglas sem significação, às quais os políticos aderem e se desligam ao sabor de interesses eleitoreiros e pessoais.

Essas problemáticas e a dificuldade de formar maiorias consistentes, em cada legislatura, forçam o Executivo a barganhar com cada parlamentar, individualmente, as medidas que julgue de interesse público (Jaguaribe, 2000).

A pandemia, que contaminou o mundo a partir de 2020, alterou drasticamente a vida de todos, indistintamente. A dinâmica histórica, cada vez mais complexa, colocou em movimento as sociedades, mas, agora, sobredeterminada por complexidades, instabilidades e tensões bem mais profundas.

#### **4.5.2 País, Estado, Escola: caminhos da política pública**

O Programa Ensino Médio Inovador integrou as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), ampliando o tempo na escola, redesenhando os currículos do Ensino Médio, através do PRC (Programa de Redesenho Curricular), com propostas para a diversidade das práticas pedagógicas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes do Ensino Médio.

#### Segundo o Programa Mais Educação.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional (MEC, 2009, p.18).

A intenção não era somente mais tempo na escola, ou, como coloca Arroyo (2012, p.1), “uma forma de perder seu significado político será limitar–nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno – turno extra –, ou mais educação do mesmo tipo de educação”.

(...) de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. E é nesse contexto que a educação integral emerge como uma perspectiva capaz de (re)significar os tempos e os espaços escolares (Moll, 2009, p.18).

Mais do mesmo - isso desvirtuaria o objetivo proposto, que é o direito a um justo e digno processo de aprendizagem, com aulas diferenciadas, desnaturalizando o cotidiano escolar, suas vivências neste espaço tão familiar e, por isso mesmo, tão naturalizado; inclusão social, através da promoção do desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens; formação de cidadania e democratização do acesso à cultura e ao esporte, visando a melhoria da autoestima, solidariedade, coletividade e respeito mútuo.

A noção do tempo precisa ser revista, diferentemente do que Arroyo (2012, p. 33) coloca. “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças [...] condenados a opressivas reprovações, [...] mais uma dose do mesmo será insuportável. Então, à ampliação do tempo escolar deve oportunizar aos jovens uma aprendizagem diferenciada e significativa, que valorize direitos, resgate valores e ofereça um digno viver” (Arroyo, 2012, p.39).

“Portanto, educação integral pressupõe escola pública, de qualidade e para todos em articulação com espaços/políticas/atores que possibilitem a construção de novos territórios físicos e simbólicos de educação pública” (Moll, 2008, p.12).

A ideia de educação integral considera “tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis” (Gadotti, 2009, p. 33).

A educação integral busca que o estudante se coloque efetivamente um agente transformador da sociedade onde vive, explorando suas potencialidades individuais, em todas as dimensões: físicas, mentais, psicológicas e emocionais. Coelho (2009, p. 85) reitera.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

A perspectiva da ampliação de tempos e espaços de aprendizagem trazia (e traz) a ideia de que a escola é o lugar no qual a cultura local dialoga com os currículos escolares, portanto, torna-se fundamental (re)conhecer que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola, em dimensões denominadas Territórios Educativos.

A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (Brasil, 2009, p. 31).

O conceito de Território Educativo, na concepção do Programa “Mais Educação”, define a necessidade de identificar os saberes comunitários do entorno das escolas. Tais conhecimentos representam a cultura local, ou seja, tudo aquilo que os alunos trazem para a escola, independentemente de sua condição social. Esses saberes orientam a compreensão dos conceitos, visto que os mesmos aprendem através das relações que constroem.

Portanto, o patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (Moll, 2008, p.15).

O mapeamento de espaços fomenta(va) a oportunidade de reorganização das atividades curriculares e a ressignificação dos lugares, num movimento de articulação com as famílias, comerciantes, entidades do entorno da escola. Isso reconfigura a ideia do fazer pedagógico, tão cara a educação integral.

A palavra que se produz na escola: vida do aluno, vida do professor, vida da comunidade, do país. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar. Texto sobre texto, discurso sobre discurso, encontro de saberes, de experiências, de culturas, de sujeitos. Conhecimento produzindo vida, vida produzindo conhecimento. Conhecimento que gera compromissos de transformação e constitui o sujeito enquanto cidadão. Fazer do trabalho pedagógico uma elaboração conjunta, não de formas predeterminadas de representar, significar e conhecer o mundo, mas formas culturalmente elaboradas (Freitas, 2011, p. 148).

O Ensino Médio Inovador teve como meta que o estudante se colocasse efetivamente como cidadão, com direitos e deveres, porém, também, como agente transformador da sociedade onde vivia, explorando suas potencialidades individuais, em todas as dimensões: físicas, mentais, psicológicas, emocionais, tornando-se o protagonista de sua história e construindo esse conhecimento de forma coletiva.

[...] perceber as juventudes e seus movimentos no grande tempo da história significa olhar o passado, presente e o futuro dos jovens do Brasil. Aliás, a eles, sobre eles e para eles, muito já foi dito, feito e sonhado. Mas por eles e, principalmente, com eles, ainda há muito a fazer ( Santos, 2016, p. 86).

A corporeidade e suas diferentes manifestações, expressas na Cultura e no Esporte, foram diretrizes que oportunizaram outra forma de pensar o Ensino Médio. A possibilidade de uso direto das verbas federais, facultaram às escolas adquirir o que realmente se fazia necessário ao fazer pedagógico, como viagens e saídas de estudos, viabilizando o conhecimento “*in loco*”.

Os projetos de redesenho curricular viabilizavam o desenvolvimento de atividades que integravam os oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Línguas Estrangeiras; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. O Documento Orientador / 2013 trazia a definição de macro campo como.

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macro campos se

constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (Brasil, Documento Orientador / 2013, p.15).

A seleção das escolas, contempladas pelo programa, estava relacionada a critérios como a localização em áreas de vulnerabilidade social e baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o que apontou para o caráter focalizado e não universalizante das ações do programa.

Considerando e situando geograficamente o espaço de pesquisa, o Brasil é um dos doze países da América do Sul e é um dos maiores países, em extensão territorial, do mundo e o maior da América Latina. É dividido, política e administrativamente, em 27 unidades federativas, sendo 26 estados e um distrito federal. Santa Catarina é uma dessas unidades federativas.

Mapa 1 – Localização do Brasil e Santa Catarina, na América do Sul e de Santa Catarina, no espaço brasileiro<sup>44</sup>.



**Fonte: Adaptado pela pesquisadora**

A capital do estado é Florianópolis, na ilha de Santa Catarina, onde se concentram as sedes dos Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Os índices sociais do estado estão entre

<sup>44</sup> Disponível em: <[www.google.com.br/search?biw=1920&bih=949&tbm=isch&sa=1&q=+brasil+na+america+do+sul&oq=+brasil+na+america+do+sul](http://www.google.com.br/search?biw=1920&bih=949&tbm=isch&sa=1&q=+brasil+na+america+do+sul&oq=+brasil+na+america+do+sul)>. Acesso em: 16 set. 2024.

os mais altos do país e da América do Sul, com elevado índice de expectativa de vida, a menor taxa de mortalidade infantil e analfabetismo do Brasil

Em 2009, o estado de Santa Catarina começou a repensar o Ensino Médio da rede estadual, prevendo o desenvolvimento integral de seus estudantes. A primeira iniciativa nesse sentido foi a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), em 2010, diante da necessidade de ampliar este período escolar para a população de 15 a 17 anos e de ressignificá-lo em consonância com as demandas da época. Mudança de modelo de EM que foi devidamente propagandeada no Jornal de Santa Catarina (2012).<sup>45</sup>

A volta às aulas, nesta terça-feira, será diferente para 15,5 mil estudantes da rede estadual. No currículo, além das tradicionais matérias, haverá disciplinas de cultura, informática e empreendedorismo. É o ensino médio integral inovador – uma aposta da Secretaria de Estado da Educação para atrair jovens para a escola. É o primeiro ano da proposta que chega a 40 escolas estaduais, onde os alunos passarão nove horas do dia – das 8h às 17h com uma hora de almoço – de segunda a sexta-feira. Em outros 60 colégios, os estudantes terão período integral três vezes na semana e vão se preparar para migrar para o novo modelo. Serão 75 municípios atendidos. O investimento é de R\$ 130 milhões

A expectativa da formação integral, num cenário de fragmentação curricular e alterações das políticas e gestores públicos, representa o principal limitante desta possibilidade. Santa Catarina assumiu um modelo particularizado do Programa Mais Educação. As aulas da base curricular comum eram coetâneas às aulas de caráter diferenciado, não como oficinas no contra turno.

Não houve um documento, lei ou decreto específico para implementação do ProEMI, em Santa Catarina, que seguiu os parâmetros nacionais.

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina/SED, por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional/ DIEB, vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI, cujo principal objetivo é oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, integrando a sua formação, atividades de aprendizagem voltadas à cultura, à arte, ao esporte, à sustentabilidade e à tecnologia, com conteúdos curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente ( Orientações DIEB 2015/2016).

---

<sup>45</sup> Disponível em: < <http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2012/02/ensino-medio-em-tempo-integral-comeca-em-40-escolas-de-santa-catarina-3662170.html> > Acesso em: 13 mar. 2024.

A Proposta Curricular, principal documento a reger a educação de Santa Catarina, reformulada em 2014, reitera a discussão sobre a formação humana integral como base para a escolarização.

A luta por processos de formação humana integral definitivamente não é algo novo, faz parte da experiência de sobrevivência de mulheres e homens que historicamente buscaram ampliar sua compreensão de mundo, seus conhecimentos e saberes. A busca pela Formação Integral é, portanto, parte da experiência humana na qual a escolarização vai ocupando lugar central, e a educação é, nesse sentido, expressão do desejo e do direito humano fundamental (Santa Catarina - Proposta Curricular, 2014, p.25).

O Programa Mais Educação teve uma roupagem diferente nas escolas estaduais de Ensino Médio, no estado de Santa Catarina. Estava além de oficinas, com temáticas ou técnicas pedagógicas diferenciadas para suprir dificuldades de aprendizagem, no contra turno escolar, aos alunos em situação de vulnerabilidade social.

A matriz curricular ampliou o número de aulas, por disciplina; introduziu outras, incomuns, como Cultura, Informática e Esporte, com um leque de opções em cada uma e a oportunidade para estes adolescentes-jovens se aperfeiçoarem sempre mais.

Outro diferencial foram os professores de Convivência orientando, auxiliando e organizando a vida escolar dos estudantes, participando das refeições e monitorando os intervalos entre aulas. E um professor Orientador de Leitura, fazendo o papel de mediador no difícil processo de estimular a leitura, como prazer e não obrigação, em parceria com os professores de Linguagem.

[...] o professor orientador de leitura focará seu trabalho, procurando, em parceria com toda a comunidade escolar, ampliar as competências e atuações do aluno em leitura para torna-lo leitor, levando-o a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se um leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana (Orientações DIEB 2015/2016, p.25)<sup>46</sup>.

O Ensino Médio Inovador teve especificidades, quando cotejado ao Ensino Médio regular, como a possibilidade de trabalhos interdisciplinares. Na matriz curricular existiam horas previstas, remuneradas, de planejamento coletivo para os professores que atuavam no

---

<sup>46</sup> SANTA CATARINA. Orientações DIEB – Organização e funcionamento das Unidades Escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual, para os anos letivos 2015/2016. Disponível em: [https://issuu.com/sedsc/docs/caderno\\_-\\_orienta\\_\\_\\_\\_es\\_dieb\\_anos\\_1\\_4becb7d26a02b9](https://issuu.com/sedsc/docs/caderno_-_orienta____es_dieb_anos_1_4becb7d26a02b9). Acesso em: jul.2024.

ProEmi, viabilizando a efetivação desses projetos. “É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (Morin, 2000, p. 89).

[...] A articulação entre as áreas do conhecimento torna-se fundamental. Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem constituir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que tendem a tornar o percurso formativo um acúmulo de etapas e fases. A articulação das diferentes áreas do conhecimento contribui na formação mais completa dos sujeitos na medida em que sugerem a organização de trabalhos pedagógicos nos quais diferentes componentes curriculares possam dialogar e compartilhar conhecimentos. Compreende-se que a produção de experiências curriculares articuladas não significa a perda da identidade e das conquistas das trajetórias teórico-epistemológicas desses componentes (Santa Catarina - Proposta Curricular, 2014, p.27).

A educação integral necessita que a cultura seja o elemento chave na configuração do cotidiano dos estudantes. Nesta escola, as identidades necessitam se entrecruzar, em conflitos e diálogos constantes, mediados pela reflexão.

Os conteúdos, compulsoriamente, devem ser pensados interdisciplinarmente, no coletivo de professores, com aulas que se complementem e se entrelacem, estabelecendo, então, uma relação dialética entre a teoria e a prática, entre a cultura popular e o conhecimento historicamente adquirido (Dal Piva, 2018, p.56).

Para uma maior aproximação com a vivência da educação integral, a experiência dos dez anos de Ensino Médio Inovador, na Escola Tancredo Neves, em Chapecó-SC é reconfortante e representativa. A Escola se construiu, enquanto espaço de enfrentamento, de busca de conhecimento, de desnaturalização das violências, de resistência, de valorização da cultura e da cidade.

Essa Escola se faz presente, neste texto, como campo empírico, por meio dos textos dos professores e estudantes, que ali estudaram e trabalharam neste período.

#### **4.5.3 Escola Tancredo #aquíémaislegal**



O ano de 2021 marcou o aniversário de 10 anos da educação integral na Escola de Educação Básica Tancredo de Almeida Neves. Foi, também, o último ano deste formato de ensino, nessa escola e em todo o território brasileiro, visto que, em 2018, foi aprovada a Lei nº13.415, alterando radicalmente a política pública do Ensino Médio.

Para evidenciar esta data, tão significativa para a escola, professores, estudantes, egressos e professores das universidades parceiras escreveram textos, que deram origem ao livro “O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves – dez anos de vivências”, objetivando manter viva a ideia de educação integral, que norteou o ensinar/aprender dos envolvidos, neste ciclo.

E esta ideia se baseia na concepção de que o estudante pode ter um desenvolvimento pleno, completo, em todas as suas dimensões, isto é, físico, cognitivo, político, estético, social, emocional e cultural, articulando os diversos sujeitos, incluindo a família, a comunidade, a sociedade, enfim. Este texto está embasado nos escritos inclusos neste livro.

A EEB Tancredo Neves está situada no município de Chapecó, oeste de Santa Catarina. Sua população total, em 2024, conforme estimativa do IBGE, era de 275.959 habitantes, sendo o sexto município mais populoso de Santa Catarina e a 4ª cidade que mais gera movimento econômico no estado.

A Escola está localizada no bairro Efapi, maior e mais populoso bairro de Chapecó. É uma cidade dentro de outra cidade, pois possui supermercados, farmácias, escolas e postos de saúde. A população do bairro Efapi é estimada em 70 mil habitantes<sup>47</sup>.

Também é sede de duas universidades, a Unochapecó e a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E situa as duas principais agroindústrias do município: Cooperativa Central Aurora Alimentos e a Brasil Foods (BRF) – antiga Sadia.

Mapa 2 – Localização de Chapecó, no estado de Santa Catarina<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Dados do IBGE - 2023. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/chapeco.html#:~:text=Chapec%C3%B3%20\\*%20624%2C846%20km%C2%B2%20\[2022\]%20\\*%20254.785,1.546.147.843%2C00%20R\\$%2](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/chapeco.html#:~:text=Chapec%C3%B3%20*%20624%2C846%20km%C2%B2%20[2022]%20*%20254.785,1.546.147.843%2C00%20R$%2). Acesso em: jun.2024.

<sup>48</sup> Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br/mapa-chapeco.html>. Acesso em: set.2024.



Fonte- Organizado pela pesquisadora.

A Escola Tancredo é a única da rede estadual no bairro e possui, atualmente, aproximadamente 1100 (um mil e cem) alunos, distribuídos em 08 (seis) turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, nem e Ensino Médio noturno.

A trajetória da EEB Tancredo de Almeida Neves é marcada por um histórico de lutas, enfrentamentos e resistências. Lutas que foram organizadas, travadas e levadas adiante, com a participação da comunidade escolar, professores, pais e alunos. A escola, a partir de seus enfrentamentos e conquistas, passa a servir de referência para outras e, também, para a organização sindical, principalmente no período em que a escola desenvolvia o Ensino Médio Inovador (Valmorbida, 2021, p.14).

No contexto dessas lutas, algo que se sobressai é o apoio da comunidade escolar, em tantos momentos de enfrentamentos, como na eleição de diretores, visto que a escola conquistou o direito de escolha. A exigência é de que o gestor seja do quadro de profissionais efetivos. E “ a gestão, com o firme intuito de buscar um conhecimento inovador, em parceria com professores, estudantes, funcionários e comunidade”, com um coletivo atuante, sob um viés democrático, é ainda mais complexo.

Mas, “deve estar a serviço do pedagógico, isto é, deve servir de suporte para a execução dos projetos da unidade escolar. Um gestor não pode ser um burocrata, centralizador do poder, que está a serviço somente do Estado ou do Município. Ao diretor, cabe romper

com essa postura autoritária e de passividade diante das orientações vindas de cima para baixo” (Fernandes, 2021, p.53).

O Ensino Médio Integral foi apresentado à comunidade escolar em 2011 e implantado em 2012, com cinco turmas de 1º série, que, com matriz curricular integral, permaneciam na escola o dia todo, durante os cinco dias da semana. Em 2013, foi alterado para Ensino Médio Inovador, com jornada ampliada nas segundas, quartas e sextas-feiras.

A educação integral busca garantir o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens, propiciando múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio da ampliação do tempo e do acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologias, entre outros. Na verdade, a educação integral vai muito além da simples ideia de aumentar o tempo, pois consiste em repensar as aprendizagens oferecidas e estender os espaços onde elas acontecem. Nessa perspectiva, a escola tem o papel de propiciar um processo de ensino e aprendizagem visando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas, também o social, a corporeidade, o cultural e o emocional do aluno (Dal Piva, 2021, p.22).

Uma das grandes problemáticas enfrentadas pela equipe de gestão e professores foi a cultura, tão enraizada na comunidade, do trabalho a partir dos 16 anos. São filhos e netos de pequenos produtores, agora funcionários das agroindústrias, muitos semianalfabetos, que valoram o trabalho como forma de evitar a drogadição e a ‘mandragem’. A escola não é fundamental, a universidade não é o caminho natural. O emprego, sim.

Kuenzer (1992) considera como uma ingenuidade as propostas educacionais que pretendem resolver algo que não pode acontecer, como o fim da dualidade estrutural nas sociedades capitalistas, reproduzida nos sistemas de ensino.

Neste sentido, a escola brasileira, antes de resolver a dicotomia educação/trabalho no seu interior referenda, através do seu caráter seletivo e excludente, esta separação, que é uma das condições de sobrevivência das sociedades capitalistas, uma vez que determinada pela contradição fundamental entre capital e trabalho (Kuenzer, 1992, p. 20).

Para os estudantes também era uma novidade ter aulas o dia todo. E que não foi, inicialmente, bem recebida.

A maior dificuldade, no início, era lidar com o cansaço pós almoço. Já estava acostumada a estudar no período da manhã, então este parecia passar mais rápido. Entretanto, principalmente nos dias mais quentes, após o almoço, o período da tarde era caracterizado por pouca disposição. Em pouco tempo, a escola buscou soluções para que esse período após o almoço fosse aproveitado para descanso, e assim, as tardes fossem mais produtivas. Tivemos acesso a colchonetes, sala com televisão para assistir a filmes, diversos jogos, música, e outras formas de entretenimento. Além disso, a estrutura da escola favoreceu muito para essa adaptação, haviam

muitos espaços arborizados, mesas e bancos para sentar em grupos e passar horas conversando tranquilamente, o esse espaço externo era muito grande e próprio para também fazer caminhadas (Maestri, 2021, p.262).

O planejamento coletivo e por área do conhecimento foi transformador para os professores. No primeiro ano, dez horas de planejamento conjunto e remunerado. A partir do segundo ano, um entrave - a diminuição para cinco horas indignou esses profissionais, que se sentiram traídos em suas expectativas.

Mas, ainda assim, era o momento em que toda a equipe pedagógica, professores, coordenação e gestão escolar, sintonizavam “os objetivos com ações e estratégias voltadas para o estudante e sua formação integral, enquanto sujeitos do processos de vivências e o incentivo ao protagonismo dos adolescentes e jovens” (Foletto; Ramos; Matiello, 2021, p.31).

O conhecimento disciplinar, comumente denominado tradicional, instituído historicamente, é fechado e excludente. Mesmo que proporcione avanços científicos, impossibilita o debate, o questionamento, a real compreensão dos problemas do mundo.

A atitude e proatividade dos professores da escola sempre foi o de buscar minimizar as dificuldades, a evasão e reprovação escolar. O desafio, do coletivo, sempre foi o de estar continuamente atuando com a diversidade das juventudes, as quais a escola recebe diariamente e todos os contextos que as seguem. Para tanto, a escola sempre teve um olhar diferenciado ao promover ações em que os jovens pudessem atuar como verdadeiros protagonistas de seus processos, por meio de suas falas, de suas proposições em opinar temas que seriam desenvolvidos pelos professores, a articulação das temáticas com as experiências que a comunidade escolar vivenciava em cada tempo. A aprendizagem é um processo desenvolvido pelo grupo, em que o sujeito faz a história, se transforma e, através dela, contribui para a transformação da sociedade onde vive (Foletto; Ramos; Matiello, 2021, p.33).

É imprescindível que o conhecimento seja pertinente e transdisciplinar, que suscite a apropriação dos diferentes saberes, que situe e religue as informações e o conhecimento em si, no seu contexto histórico, possibilitando uma visão mais complexa de mundo.

No entendimento de Morin, o problema “da não-pertinência [...] de nosso modo de conhecimento e de ensino, que nos leva a separar (os objetos de seu meio, as disciplinas umas das outras) e não reunir aquilo que, entretanto, faz parte de um ‘mesmo tecido’ (2001, p. 14.). A complexidade do real tem como pressuposto de compreensão um conhecimento pertinente; e esse não é um problema apenas do Ensino Médio, mas de todo o ensino, em qualquer nível.

A cada ano tornava-se visível o crescimento e a evolução das ações pedagógicas, muito atrelada ao empenho e disponibilidade pessoal de cada profissional. Houve resistência, discussão, impedimentos individuais, cobranças indevidas da mantenedora e da comunidade. Os estudos não eram obrigatórios e aconteciam fora do horário de aulas, inclusive aos sábados. Havia uma vontade do aprender e transformar e acreditar.

[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente (Teixeira, 1959, p. 79).

E aconteceram as diferentes propostas metodológicas e projetos, que deram frutos e resultaram em relatos e artigos, em participações em congressos, seminários nacionais e internacionais, feiras, exposições, além de convites de várias instituições para que a escola contasse como foi sua experiência com a educação integral.

O debate da Educação Integral ganha sentido, portanto, nas possibilidades, que estão sendo e que serão construídas, de reinvenção da prática educativa escolar no sentido de seu desenclausuramento, de seu reencontro com a vida, do desenrijecimento de seus tempos, da interlocução entre os campos do conhecimento em função da compreensão e da inserção qualificada no mundo (Moll, 2008, p.13).

Das dificuldades do percurso, vale destacar as muitas discontinuidades de matrizes e alteração de projetos, o que causava preocupação a cada início de ano letivo, sempre carregado de mudanças e informações novas.

[...] podemos destacar a instabilidade, no momento de organizar as aulas destinadas ao Ensino Médio Inovador. Muitas vezes, o ano letivo se iniciava sem ter a certeza de qual matriz seria liberada para a modalidade. Foi uma trajetória marcada por contínuas mudanças e interrupções, que contribuíram para um sentimento de aflição e insegurança em cada início de ano letivo (Binelo; Kuhn, 2021, p.43).

As aulas de violão, artesanato, teatro, dança, percussão, atletismo, jogos de quadra e de mesa faziam o diferencial em relação as outras escolas de ensino regular. Era um outro Ensino Médio. Se, num primeiro momento, havia resistência pelo tempo ampliado, com o passar dos dias sucedia a obstinação em não trocar de turno, em não querer mudar de escola, em se indignar pela imposição dos pais para o mercado de trabalho.

A participação da aula de música na escola, mais exatamente sobre a banda, no início do Ensino Médio Inovador, foi de uma relevância e um desafio muito grande. Naquele momento, a intencionalidade, além do aprender a tocar, era trazer novos

questionamentos sobre músicas, de uma maneira a serem contadas sem preconceitos e sem rótulos, com muita informação, mas de uma maneira descontraída e leve (Carvalho, 2021, p.90).

“Percebemos, em nossas práticas cotidianas, a falta de interesse pela língua estrangeira em estudo e até a dificuldade em entender/interpretar a própria língua materna, o que dificulta a aquisição de uma segunda língua”(Conteratto; Girardi, 2021, p.102). O aprendizado de uma segunda língua exige atividades organizadas de forma mais dinâmica, participativa e que envolvam todas as áreas, com música, teatro, literatura, arte, eventos (*halloween, festa de los muertos*) . Precisa fazer sentido. É isso que a educação integral propõe.

Nestes 22 anos de profissão, muitos suspiros, sorrisos, prazer de estar ali, representando, participando... eu vi, no rosto de tantos alunos. Esta sim, é uma motivação que nunca irá se apagar de minhas melhores memórias. Gostaria de esclarecer, algo que considero importante na educação é despertar o interesse dos alunos por aquele assunto ali proposto. Quando você conquista o aluno, você se surpreende, e muito, com o que ele é capaz de fazer. Ele mesmo supera seus limites. Relatos de meus alunos, nesses muitos anos de profissão, me confirmam isso (Trevisol, 2021, p.108).

No cotidiano de uma escola, o livro e a biblioteca devem ter o maior destaque, pois em uma sociedade do conhecimento e informações rasas, via redes sociais, a leitura é porta de entrada para o prazer e o conhecer.

A contratação da professora Orientadora de Leitura trouxe a oportunidade de propor inúmeras atividades, juntamente com os profissionais das áreas. “Em qualquer escola, qualquer cidade, por menor que seja, em que haja uma biblioteca, basta que se tenha interesse em desvendar todo o mistério contido nela. Nossos estudantes, ao ler, tornam-se mais cultos, mais seguros de suas convicções, expressam-se e escrevem melhor”(Tórtora, 2021, p.218).

A adequação curricular para os estudantes com deficiência seria um capítulo à parte, na história da Escola Tancredo. “A inclusão ocorre, de fato, quando a adequação curricular é ofertada e esta faça sentido na vida do aluno” (Giotto, 2021, p.118).

E na participação efetiva das atividades escolares, em sala e fora dela. E considerar como inclusão quando cada menina, cada menino (re)conhecem o espaço de sua cidade, seu estado, seu país.

O ProEMI conectou a escola com a cidade, com o direito à dignidade humana, que deve todo adolescente/jovem buscar.

O Programa Mais Educação trouxe uma ideia de que, para fazer escolas e cidades de outro jeito, é preciso olhar para elas de outro jeito, pensá-las de outro jeito, para, então, poder imaginá-las de outro jeito e reinventá-las de outro jeito. É uma nova forma de (re)olhar, (re)compor conceitos, derrubar pré-conceitos e entender que o espaço e o tempo são muito mais e podem muito mais do que têm sido (ou do que não têm sido) (Dal Piva; Ramos, 2021, p.125).

O ProEMI foi uma política educacional. Neste momento, as escolas são cobaias de outro formato de ensino. Estarrecidos, estudantes, professores, pais, comunidade... assistem, como em outros momentos de profundo atraso da sociedade brasileira, a queda de um projeto no qual tanto se acreditou.

Tinha problemas? Contradições? Dificuldades em ser implantado em algumas escolas e cidades? Sim. Tinha. Mas 2016 trouxe, abruptamente, em um mundo de mudanças e transformações aceleradas, onde as incertezas são oceânicas, o retorno a ideias que se considerava parte do passado. De um passado sombrio.

O que se quis demonstrar, nessa escola, é que a educação integral se efetivou, substituindo instrução e transmissão de conhecimento por construção coletiva dos saberes e um ensino dialógico, estimulando o senso crítico, analítico e reflexivo, além do preparo para a cidadania.

Como dizia Anísio Teixeira (1936), “sou contra a educação como processo exclusivo de formação de uma elite, mantendo a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância”.

Tantas histórias. Tantas memórias. Tantos projetos. Tanto saber. Tanta esperança. Tanta vida. Em meio a série de continuidades e rupturas que caracterizam as políticas para a formação da juventude na contemporaneidade, o EMI foi como uma lufada de ar fresco. “Mas é claro que o sol vai voltar amanhã, mais uma vez, eu sei, escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã, espera que o sol já vem”.....

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A história nunca se fecha por si mesma  
e nunca se fecha para sempre.  
São os homens, em grupos  
e confrontando-se como classes em conflito,  
que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”.  
Florestan Fernandes

Uma das primeiras definições do que se entende, atualmente, como educação integral vem da Revolução Francesa, quando de sua organização da escola pública, em uma ideia de formação do homem completo – que "significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno" (Boto, 1996, p. 159).

Na atualidade, o conceito de educação integral é mais amplo. Este estudo considerou uma educação que seja capaz de atuar nas diversas áreas da vida, para além do conhecimento historicamente acumulado e comumente denominado formal - cultura, esporte, arte, considerando, portanto os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, éticos, políticos e de corporalidade.

A educação integral é emancipatória, seu processo educativo reflete uma sociedade empenhada com fundamentos humanistas e democráticos, num movimento dialógico entre educando e educadores, transformadores de si mesmos e da realidade social.

Isso exige uma escola que não tenha como base o conhecimento pelo conhecimento, mas tenha como princípio a pretensão de um saber entendido dialeticamente, com uma prática pedagógica que reconheça o ser humano em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, sem desconsiderar sua singularidade e universalidade.

A pesquisa tentou entender porque projetos com tanta consistência e que já estavam concretizados, num momento de crise política ou econômica são gradualmente descaracterizados e sumariamente abandonados.

Para analisar os textos foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo, que compreende a preparação das informações, por meio dos documentos a serem examinados; a unitarização acontece com uma releitura cuidadosa dos materiais, definindo a unidade de



análise; a categorização das unidades em categorias, por aquilo que é comum em todos os escritos; a descrição, com os significados de análise e a interpretação final.

Os termos educação integral e educação em tempo integral são muito recentes, no cenário político-educacional. Para fazer a análise foram utilizados, como categorias ou noções, os termos cidadania, formação científica, cultura, jogos, assistência médica, alimentação, autonomia. São termos que levam a ideia do conceito defendido por este estudo. Esse caminho permitiu visualizar as singularidades dos projetos de educação integral, tendo como horizonte o problema de pesquisa.

Analisar e problematizar essas políticas educacionais, considerando como base o Ensino Médio a partir da historicização, foi imprescindível, porque diferentes perspectivas vêm sendo construídas para essa etapa de ensino e utilizando conceitos peculiares à educação integral.

Por meio do método Histórico- Dialético se procurou compreender o papel formativo da educação integral do/no EM, com as especificidades que possui, pois, desde seus primórdios, esta subsiste com múltiplos sentidos, expressos em formatos e funções diversas. Portanto, a análise, pelo método Histórico-Dialético, acontece ao longo da pesquisa e escrita dos textos, relacionando e tensionando os programas e projetos com a historicidade, a política e a situação econômica do período.

A implantação da educação integral em tempo integral é fruto de uma demanda histórica no Brasil. São várias experiências, que, apesar de descontínuas, organizadas em diversos contextos e espaços, permite compreender que a efetivação de tal política demanda repensar organização e distribuição de recursos, reestruturação curricular, reorganização espacial e física, além do reconsiderar a formação humana.

Neste contexto de redimensionamento, a questão do próprio papel da escola pública, emergiu como elemento da democratização do saber. É insuficiente colocar todos na escola. Faz-se imprescindível discutir e procurar formas de atender ao processo total de escolarização das crianças e adolescentes.

Com o propósito de análise de algumas experiências de educação integral com ampliação do tempo escolar, condicionadas ao momento histórico que as gerou, foram estudados projetos e programas, ocorridos no Brasil.

Quadro 2. PROJETOS ANALISADOS E DESCRIÇÃO.

PROJETO	PERÍODO E LOCAL	SUJEITO HISTÓRICO	DESCRIÇÃO
Ginásios Vocacionais (GV)	1962- 1970 São Paulo	Maria Nilde Mascelani	Adotavam a democracia como prática pedagógica e buscavam a formação integral do indivíduo, assim como a inserção desses indivíduos em seu meio, proporcionando cultura geral, explorando aptidões dos educandos, desenvolvendo suas capacidades, dando-lhes iniciação técnica e orientando-os em face das oportunidades de trabalho e estudos posteriores.
Escola-Parque	1950 a 1969 Salvador – Ba Brasília	Anísio Teixeira	Escola de formação integral que visava não somente a formação científica, mas englobava atividades culturais, sociais, de trabalho, de educação física e arte, direcionadas para o desenvolvimento da sociedade brasileira em seu tempo.
Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	1980/1990 Rio de Janeiro	Darcy Ribeiro	Instituições idealizadas para a experiência de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, tentando atender as suas necessidades e interesses. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Além disso, estas escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme.
Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs)	1990 Nacional	Fernando Collor	O projeto CIAC foi criado como parte das políticas sociais do governo Collor. As crianças permaneciam na escola durante oito horas, estudando, jogando e aprendendo. Além de três refeições oferecidas por dia, os alunos receberiam assistência médica, dentária e informações sobre higiene básica.
Ensino Médio Integral - EMI	2011 a 2021 Nacional	Luis Inacio Lula da Silva	O objetivo era proporcionar o desenvolvimento da autonomia, das habilidades sociais e da capacidade de organização e autogestão dos estudantes das escolas regulares de tempo integral.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024)

A Escola-Parque foi abalizada como uma experiência de educação integral. Era um conjunto de salas, planejadas para o melhor ensino possível, com áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, dependências administrativas, jardim, horta e áreas livres, onde os estudantes permaneciam por quatro horas nas disciplinas de formação geral básica e outras quatro horas com atividades diferenciadas.

Turmas pequenas, em que a idade era desimportante, mas, sim, suas preferências, em atividades como desenho, modelagem e cerâmica, escultura, bordados, bijuterias, tapeçaria, tecelagem, jogos, recreação e ginástica. Ou participando do jornal, rádio-escola, banco e loja. A cultura musical era parte primordial, com canto, dança e teatro.

Além das aulas, os estudantes tinham acesso a alimentação, bem como o serviços de assistência, em um regime de semi-internato. As crianças oriundas de famílias com outras problemáticas, como drogadição ou violência, ficavam em regime de internato.

Não havia uma dissociação entre as atividades escolares e as outras atividades, mormente entendidas como mais prazerosas. E caracterizou-se pela concepção de educação integral, em que a formação completa é vista integradamente.

Havia uma diferença básica entre entre a Escola Parque de Brasília, em que a composição social dos estudantes era classe média alta, com um número muito pequeno de crianças provenientes das classes populares. Na Escola Parque da Bahia, a composição social do alunado era, principalmente, das classes populares.

Um padrão arquitetônico diferenciado expressava essa concepção de uma educação nova, se concretizando como uma referência para as práticas pedagógicas, que visavam o desenvolvimento humano, buscavam ultrapassar os limites da sala de aula e a formação para a cidadania. Era a materialização de a uma política de educação integral, ainda que com resultados marginais e descontinuados.

Anísio Teixeira foi admirado e repudiado, refletindo o embate da luta social e política, os jogos de interesses e as posições de classe, dos atores que participaram do cenário histórico, vigente então. Qualquer um, com pensamento divergente, era denominado comunista. Sua atuação buscou modernizar o ensino brasileiro, o que incomodava alguns grupos da sociedade, interessados na manutenção do estado de ignorância, que favorece quem está no poder.

Para analisar as Escolas-Parques e sua brusca ruptura faz-se crucial mostrar as complexas relações econômicas, políticas e sociais daquele período e local, ou seja, compreender a instabilidade da situação em que o país vivia.

Anísio projetou uma escola para uma sociedade em mudança, a representação da alteração de um paradigma, fundada nos princípios da democracia, da ciência e do trabalho. Buscou construir uma educação capaz de lidar com a exclusão social e oferecer uma formação que pudesse empoderar os indivíduos para enfrentar os desafios da contemporaneidade.

Os Ginásios Vocacionais foram uma experiência educacional pública, implantada e extinta na década de 1960. Essa proposta de educação partia de uma pesquisa, na comunidade, para elaborar um currículo amplo, integrado, com uma metodologia diferenciada e com a preocupação de propiciar o desenvolvimento do educando em todos os seus aspectos, envolvendo o raciocínio, a memória, a emoção e a imaginação.

Esta proposta pedagógica se ancorava em um ideário de Educação Integral e compreendia a complexidade da tarefa educativa. Apesar do nome, não tinha a intencionalidade de oferecer subsídios para uma profissionalização ou encaminhamentos para o mercado de trabalho. O ensino vocacional tinha uma visão de saber plural, buscando educar o aluno integralmente, oferecendo mais do que instrução, uma formação.

Os parâmetros educacionais requeriam pesquisa, análise e síntese, valorizando a elaboração de uma concepção de história, que a considerava uma atividade de pensamento, operando com descontinuidades.

Portanto, as discussões acerca dos fatos que ocorriam no presente permitiam que se ressignificasse o passado, o que conduziria a uma compreensão mais ampla e profunda das transformações que ocorrem na sociedade, acentuando a dimensão política dominante.

Maria Nilde Mascelani e os idealizadores da proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais acreditavam que os aspectos econômicos, sociais, políticos, artísticos e religiosos são manifestações de uma mesma realidade e são interdependentes entre si.

A proposta dos Ginásios Vocacionais foi uma experiência ímpar, incomparável, com características peculiares, baseada em uma ideia de educação que abraçava a democracia como prática pedagógica. Com baixo índice de reprovação e evasão e forte participação da comunidade nas decisões gerais, advogava-se a busca da formação integral do indivíduo, com avaliações diferenciadas e metodologias diferenciadas e inovadoras.

Por que experiências como dos Ginásios Vocacionais, iniciativas que valoram a argumentação, a troca de ideias, se ramificam, criam ligações, invadem espaços, tanto impactam alguns setores da sociedade? A ponto de direcionarem as ferramentas apropriadas a fim de transformar esses espaços igualados em espaços previsíveis, submissos, controláveis, e que acabam, por fim, sendo ceifadas.

As formas de intervenção variam, são geo-historicizadas, com estratégias pensadas e colocadas em prática naquele espaço-tempo político, num desmantelamento das possíveis alternativas ao *status quo*, invadindo, infiltrando-se, naturalizando-se.

É fundamental entender que, nessa tecitura, subversão, acomodamento, inovação, tradição, alteração e perpetuação não são polos afastados. Cada inovação sempre terá um contraponto, com movimentos conservadores.

A subversão atribuída aos Vocacionais, nesse jogo de contraposições, levou a dissolução de uma proposta educacional que tinha como centro a preocupação com a formação humanista e o desenvolvimento da consciência crítica, visando formar jovens livres e criativos, de modo que pudessem arquitetar sua vocação ontológica enquanto seres humanos.

Os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) foi uma política pública educacional implementada na década de 1980 e idealizada pelo sociólogo Darcy Ribeiro, protagonista do Programa Especial de Educação (PEE), durante os dois governos de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro foi influenciado pelas ideias de Anísio Teixeira e acreditava que a escola brasileira ainda não podia ser chamada de pública por ser seletiva e elitista.

Os amplos edifícios de concreto, com grandes janelas retangulares, mas com bordas arredondadas, foram projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, também conhecidos como Brizolões, são, atualmente, símbolos do contraditório, de renovação e de abandono na educação. Todas as escolas deveriam obedecer a um projeto arquitetônico uniforme e singularizado.

Darcy Ribeiro conhecia os inconvenientes do país em incorporar uma agenda pública de benefícios sociais. Por isso, colocou na escola pública de tempo integral a expectativa de modificar essa tradição elitista e ampliar o acesso e permanência de um número significativo de alunos.

Nos Cieps, as atividades educativas eram congregadas todas no mesmo espaço e, com isso, promoviam uma maior integração entre as tarefas educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilitava entendê-las como componentes curriculares inerentes a formação do

aluno. Havia uma parte da matriz curricular voltada para artes e esportes, além de estudo dirigido aos alunos com dificuldades.

A proposta dos Cieps objetivava proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentação e atividades culturais variadas. A intencionalidade era que todas as unidades atuassem de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, com o intuito de evitar diferenças entre as escolas e estudantes.

Darcy Ribeiro sustentava a defesa da escola em tempo integral como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, como uma recuperação da vida, interrompida pela violência do golpe de 64. Eram fruto da redemocratização. Darcy Ribeiro pretendia recolocar, com os Cieps, a prioridade na educação, que havia sido subtraída no regime militar.

Os Cieps derivaram do desmonte do autoritarismo no Brasil. A proposta curricular visava a educação integral. O estudante, na sua integralidade de sentimentos, afetos, cognição e conhecimentos. A ambição de Darcy Ribeiro era que o Ciep fosse atrativo para a classe média, visto que, assim, os filhos deste grupo social quisessem disputar uma vaga na escola.

No entanto, o projeto dos Cieps recebeu várias críticas, como o custo da estrutura física, a qualidade de sua arquitetura, a localização e sua jornada escolar, em um regime de oito horas diárias.

Os Cieps ainda existem com este nome, mas, no governo de Fernando Collor, algumas unidades passaram a se chamar Ciacs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos passaram a ter novo nome – Caics (Centros de Atenção Integral à Criança).

Na década de 1990, o governo de Fernando Collor concebeu um projeto de escola pública em tempo integral, os chamados Ciacs, implantado em vários estados brasileiros. Os Ciacs foram inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), do Rio de Janeiro.

O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho. Em decorrência do *impeachment* sofrido pelo presidente, o projeto é assumido pelo vice-

presidente da República, sofrendo uma reformulação e passou a ser denominado de Caics – Centro de Atenção Integral à Criança, que buscou articular-se com órgãos federais, estaduais, ONG's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente.

Uma das alterações foi a definição de que o Caic não era escola, e, sim, um centro para a prestação de todos os serviços essenciais ao desenvolvimento da infância e juventude. Passou a ter um cunho assistencialista.

Como as crianças e adolescentes passavam o dia todo nos Caics, o projeto objetivava oferecer às famílias marginalizadas economicamente as condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido comida, vestuário (uniforme) e assistência médico-odontológica, além de evitar que os mesmos entrassem precocemente em sub-empregos.

Mas desconsiderava os motivos que levavam essas famílias a estarem nessa situação de precariedade econômica, nem promovia qualquer atividade ou condição para que saíssem dessa posição instável.

Com a mudança presidencial, em 1995, foi responsabilizado estados e municípios pelo projeto. A maioria desses governos não preservou a proposta inicial, apenas aproveitou a estrutura física para manter alunos no sistema convencional de educação.

As críticas eram vinculadas, principalmente, ao valor para manutenção dos Cieps. Manter o aluno oito horas por dia exigia oferecer café, almoço e lanche. Não podia ter só um professor. Portanto, requeria um investimento maior. Investir em educação é considerado dispendioso por alguns governantes. É diferente de construir uma estrada, que em alguns meses fica pronta e pode ser inaugurada. Educação demora e não tem visibilidade imediata e midiática.

O Programa Mais Educação foi um programa educacional que tinha o objetivo de propiciar a construção de diferentes saberes nos educandos, por meio dos macrocampos, com atividades no contraturno escolar. O Programa do Ensino Médio Inovador – ProEMI estendia a permanência dos estudantes na escola e ofertava atividades em campos de integração, no horário estendido, visando a formação do ser humano para além dos conteúdos escolares.

No ano de 2017, após o golpe que ocasionou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o Mais Educação foi reformulado, com o nome de Novo Mais Educação. Entretanto, perdeu toda sua essência, tornando-se, basicamente, um reforço de português e matemática, sem a intencionalidade da formação integral. Por fim, no ano de 2019, o programa foi extinto.

A estruturação do Estado, no sistema capitalista, ocorre sob as relações de produção e em situações históricas. Somente nas situações históricas é possível analisar a forma como se organiza e funciona cada segmento, nas suas dinâmicas específicas, entre si, com a sociedade e com cada classe social em particular.

No percurso dessa análise, surgem as relações, os processos e as estruturas, de par-em-par com as pessoas, os grupos e as classes sociais, uns e outros encadeados no conjunto do regime capitalista de produção em vigor em dado país e época (Ianni, 1982, p. 75).

A análise dialética do Estado capitalista revela, sob um novo prisma, a forma pela qual se organizam as forças produtivas, as relações de produção e as classes sociais, em seus movimentos e antagonismos.

Ao historicizar brevemente os diversos projetos de educação integral, implementados no Brasil, a partir da década de 1950, e que recorreram à ampliação do tempo escolar, pode-se apontar que, além da materialização destes projetos terem se apresentado em diferentes formatos e contextos, essas experiências não atingiram plenamente seus objetivos.

De fato, a extensão do horário não garante a educação integral do ser humano, mas possibilita que o currículo seja reorganizado, impulsionando ações pedagógicas diversificadas. Para isso é necessário toda uma organização, instituída por uma política pública, que já existe na legalidade e em algumas práticas escolares.

Infelizmente, no Brasil, o histórico de inúmeros programas e políticas públicas é a descontinuidade. Uma das razões para a descontinuidade desses programas inovadores foi que ficaram restritas a um pequeno percentual de escolas, as escolas-piloto, pela incapacidade financeira do sistema de expandi-las para toda a rede de ensino, elas acabaram se transformando em exceção e não a regra.



Fatores como a instabilidade política, a insuficiência de mecanismos de fiscalização, os debates, as disputas e influências, as resistências e reinterpretações, e a desinformação por parte da sociedade civil, certamente interferiram nos rumos de cada projeto.

Infelizmente, alguns programas implementados no Brasil, com horário escolar estendido para as escolas públicas brasileiras, foram vitrines políticas, com muita propaganda nos meios de comunicação.

Também, a ampliação do tempo escolar, proposta por estas experiências, estão baseadas em argumentos que vão desde uma educação reformadora até ideais eleitoreiros, com predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica.

Presupõe-se que uma escola com qualidade seja aquela que assegure condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Tal concepção de escola exige a inserção das práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano, no seio das quais estão as diversidades. Mas essas experiências e saberes cotidianos devem estar conectados ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares, de modo a estabelecer interconexões entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os vividos no âmbito comunitário e familiar.

Reitera-se que, para uma política de Estado se estabelecer é necessário que se sobreponha às disputas político-partidárias. Caso contrário, a marca da descontinuidade permanecerá presente, fortalecendo as desigualdades educacionais historicamente assentadas no país.

O Ensino Médio possui uma tradição histórica, vinculada sua dualidade persistente: uma educação para os pobres e outra para os ricos. E uma inconsistência curricular, de uma educação para o mercado de trabalho e outra para acesso à Educação Superior.

A organização em disciplinas estanques e um ensino que prioriza a memorização têm sido apontados como possíveis causas do desinteresse dos jovens pela escola e conseqüente abandono. A discussão das políticas curriculares nos últimos anos é, provavelmente, um efeito dessas constatações, além de evidenciar as disputas em torno de suas finalidades e formas de organização, como nos programas e projetos analisados.

No entanto, o problema é bem mais complexo. A ampliação do acesso e o horário estendido não resolvem o atendimento de um leque de necessidades que, aliadas às mudanças curriculares, poderiam, por meio das políticas públicas, serem capazes de garantir, efetivamente, o direito à educação integral.

Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Maria Nilde Mascelani deixaram um legado de seu pensamento educacional para o país, com propostas de inovação que, mesmo tendo sido levados ao fracasso, ainda permeiam a produção dos pensadores da educação. “Se seus projetos foram arrebatados pela descontinuidade das políticas públicas, característica de nossa cultura política, suas ideias proliferaram entre alguns educadores e intelectuais da educação” (Moll, 2012, p.72).

O retorno das experiências de escolarização em tempo integral, com iniciativas governamentais, ocorreram após a ditadura militar, quando grupos progressistas passaram a influir na administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas educacionais brasileiras, ampliando o debate sobre a ampliação do tempo na escola.

Nota-se que, nos discursos oficiais, a perspectiva da ampliação do tempo escolar passa a ser vista como possibilidade de melhoria do ensino na escola pública.

Os textos analisados apontam à relevância de uma escola que invista na construção de projetos interdisciplinares, cuja organização curricular seja capaz de acolher as inovações pedagógicas, as saídas de campo, a diversidade cultural, a ambivalência de atitudes dos adolescentes-jovens. Uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário.

Ficou explícito que as experiências já viabilizadas eram comprometidas com processos educacionais coletivos, diversificados e plurais, que possuíam potência para alterar a vida dos adolescentes e jovens, mas sofreram influências político partidárias e de agências internacionais, que as desconfiguraram de seus focos formativos e, portanto, não tiveram pujança para se consolidarem enquanto política de Estado e se caracterizaram como políticas de governos.

É recorrente a fala de que o abandono das escolas (ou da educação) por parte dos governos, de empresas vinculadas a esses governos e da sociedade, de modo geral, foi potencializado ao transformar a educação em mercadoria, por meio de leis contraditórias e

quase maléficis, promessas não cumpridas, com governantes mais comprometidos com seus interesses do que em promover uma educação pública de qualidade.

Leis são constituídas e políticas educacionais são definidas, no âmbito do parlamento, com uma total falta de discussão com os professores, especialmente as últimas, definidas para o Ensino Médio.

Apesar de algumas críticas, que trazem os indiscutíveis limites a superar, que são explicitados nas políticas públicas desvinculadas de uma discussão com a comunidade escolar, na falta de valorização dos professores, na deterioração das estruturas escolares, no distanciamento família – escola, e que levam a reflexão e ao debate sobre as práticas, a reorganização das escolas e o redesenho do currículo, além, é incontestável, do papel de cada sujeito desse programa, as experiências de educação integral se mostraram enriquecedoras e potentes.

Essa correlação de ideias e debate é a contribuição para pensar sobre as potencialidades, desafios e limites da educação integral e, assim, trazer subsídios para um debate sobre o Ensino Médio que se mantenha duradouro como educação integral, diferente deste que foi proposto e tornou-se lei.

Em função disso, torna-se preciso pensar e efetivar uma educação integral coletiva, para que se supere essa concepção fragmentada e elitista que constitui a escola, e se ressignifique a educação integral desenvolvida para um ou para poucos, a fim de se construir uma educação democrática, para todos e com todos.

Afinal, sempre haverá outras interpretações possíveis, carregadas de (im)possibilidades de compreender. E, como bem coloca Florestan Fernandes “são os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que ‘fecham’ ou ‘abrem’ os circuitos da história”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABICALIL, Carlos Augusto. O regime de colaboração na promoção da educação. In: Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto, 2001, Brasília, DF. **Anais[...]** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2001.
- ACCÁCIO, Liéte Oliveira. Os anos 1920 e os novos caminhos da educação. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, n.19, p. 111 -116, set. 2005 .
- ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteira**. v. 18, p.8-28, 2018. Disponível em: [http://www .curriculosemfronteiras .org/vol18iss1articles/adriao.html](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html)> Acesso em agosto 2020.
- AGUDELO, Germán Darío Valencia. Contribuciones de las Políticas Públicas al Estudio del Estado. **Semestre Económico**, vol. 14, No. 30, pp. 87-104, Julio-diciembre de 2011, Medellín, Colômbia.
- ALMEIDA, S. B. A Escola Parque da Liberdade, Bahia. In: Monarcha, C. (Org.). **Anísio Teixeira: a obra de uma vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.125-140.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. A Ordem Política e Econômica Mundial no Início do Século XXI: Questões da Agenda Internacional e suas Implicações para o Brasil. **III Anuário Brasileiro de Direito Internacional** | V. 2. Belo Horizonte: CEDIN, 2008.
- ANDRADE, Marcia Regina Selpa de. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.
- ANTONIO, Célio. **O ensino médio inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul** : adaptações à política nacional possibilidades à formação integral. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**: Geral e Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARAÚJO, Luísa; RODRIGUES, Maria de Lurdes. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, problemas e práticas**. Lisboa: *Open Edition Journals*, nº 83, 2017.
- MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **Redesenhando o currículo do ensino médio**: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Bahia, 2016.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos –espaços de um justo e digno viver. (Org.) MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. São Paulo: Penso, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalés. 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 espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AZEVEDO, F.N. et all. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAIMA, Maria Cláudia. A liberdade do pensar de Maria Nilde Mascellani e Lauro de Oliveira Lima. **Revista Educação**, 21/11/2022, ed.290. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2022/11/21/o-pensamento-de-maria-nilde-mascellani-e-lauro-de-oliveira-lima/>. Jun.2024.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARBOSA, Rafael Conde. **Aprendizagens e relações no tempo e espaço escolares**: suas ressignificações no contexto do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo –PEI. 2017. Tese, 170 f. (Doutorado) - PUC – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

BATTI, Monica Bez. **As possibilidades de formação integral nos documentos orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto da escola**. 2019. 270 f. (Doutorado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2019.

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado notícias**. Atualizado em 08/03/2017. Disponível em:<<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-do-ensino-medio-fracassou-na-ditadura>> Acesso em jul.2021.

BINELO, Andreia Stochero; KUHN, Naira Fabiéli. Incertezas e mudanças em matrizes do Ensino Médio Inovador. Inc: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Francielle; MATIELLO, Marizete, SITTA, Shana (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves**. 1ªed. Chapecó: Livrologia, 2021.

BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.55.

BOMENY, H. (2003). **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BOMENY, H. (2009). A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista Em Aberto**, 22(80): 109-120.

BOTO, Carlota. A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática 1983, p.46-81.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Ed. Da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRANDÃO, C.R. (2012). O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: J. Moll; et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso.

BRASIL. Decreto de 14 de maio de 1991. Dispõe sobre o Projeto Minha Gente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1991

BRASIL. CNE/CP. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília: 25 ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal**, 1988 Capítulo III (Seção I, Da Educação), (art. 211, §§ 1º, 2º e 3º).

BRASIL. Decreto 6.253, de 13/11/2007 – **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** (FUNDEB) e Portaria 873, de 1º de julho de 2010 - Financiamento da Educação Integral.

BRASIL. Decreto n. 7.083/2010. Art. 1º. **Programa Mais Educação**. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/...decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/...decreto/d7083.htm). Acesso em: jun.2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59/2009**, de 11 de novembro de 2009. Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

BRASIL. **LDBEN n° 9.394/96**. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

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 Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. (o modelo do Plano de Atendimento Global Consolidado, disponíveis no sítio [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br)) .

BRASIL. **Portaria Nº 1.023**, de 4 de outubro de 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão Inter setorial no território – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

BRASIL. Programa Ensino Médio Inovador: **Documento Orientador**, 2013.

BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: **Caderno Para Professores e Diretores de Escolas**. – 1. ed. – Brasília : Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Resolução CEB n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 7 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 18 maio. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação . **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C. É a competição, estúpido.... **O Estado de S. Paulo**. São Paulo, 26 nov. 2006. Caderno Aliás, p. J3. (Entrevista).

BUENO, Maria Sylvia Simões. **O Banco Mundial e Modelos de Gestão Educativa para a América Latina**. São Paulo: UEP, 2004.

BUKOWSKI, Chaiane. **Currículo e conhecimento escolar no programa ensino médio inovador**: um estudo na microrregião de Chapecó/SC. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul. 2016.

CAMARGO, R. B. de et. al. Problematização do conceito de qualidade. **Relatório de pesquisa**. INEP/MEC, out. 2003. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>

documents/186968/484184 /Pesquisa+nacional+qualidade+na+educa%C3%A7%C3%A3o+Vol+2/b0605fff-5908-4e0f-86b1-417225e106f4?version=1.2> Acesso em agosto 2022.

CAMPANHOLE, A. ; CAMPANHOLE, H. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1978.

CANDIDO, Antônio. A revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 27-36, abr. 1984.

CARA, Daniel. Revisão do Novo Ensino Médio ainda apresenta retrocessos educacionais. São Paulo, **Jornal da USP**, 30/09/2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/revisao-do-novo-ensino-medio-ainda-apresenta-retrocessos-educacionais/>. Acesso em: out.2024.

CARLI, Flávio Dalera de. **Antes não, agora sim! protagonismo juvenil, projeto de vida e processos de ressingularização na escola**: um olhar a partir do Programa Ensino Integral em São Paulo. 2018. 176 f + 101 f. Apêndices. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

CARTA CAPITAL. (2015). **Cieps completam 30 anos**. São Paulo. Recuperado de: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/criados-por-darcy-ribeiro-cieps-completam-30-anos/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CARVALHO, E. J. G. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, v. 11, p. 525-54 2017. Disponível em <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800>. Acesso em agosto 2022.

CARVALHO, José Murilo de. 1939 - **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M. M. C. (1998). **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931) (4a ed). Bragança Paulista: Edusf.

CARVALHO, Chico. Estudar por meio da música: banda de percussão da escola. In: DALPIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves**: 10 anos de vivências. Chapecó: Livrologia, 2021.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERI, Ana Maria. (1996). **Escola de educação integral**: em direção a uma educação escolar multidimensional. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: UFRJ.

CAVALIERE, Ana Maria. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: debates no Brasil e no mundo. **Teia**, v. 3, n. 6, jun./dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto, Brasília**, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009.



CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out. dez., 2014.

CAVLAK, Iuri. Política e economia no Brasil: 1990 – 2002. **Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE** - Ano XVIII - V.1 - N. 33 - Abril de 2016 - Salvador, BA – p. 325 – 343.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em: <[www. Bvanisio teixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm](http://www.bvanisio.teixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CHAGAS, M.A.M. (2018). CIEPs: a educação do trabalhador: uma questão de cidadania. **Revista Práxis Educacional**, 14(28): 267-284.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução a história da Filosofia**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARTIER, Roger. Pierre Bourdieu e a história – debate com José Sérgio Leite Lopes. **Palestra proferida na UFRJ**, Rio de Janeiro, 30 abr. 2002.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e memória da inovação educacional no Brasil**: o caso dos ginásios vocacionais (1961-70). Curitiba: Appris, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73- 89, jul./set. 2012.

COELHO, Ligia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. Educação integral e tempo integral. Lúcia Velloso Maurício (Organizadora). **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

CRUZ, Maria Simone Ribeiro da Silva. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)**: análise a partir do conceito de inovação e integração curricular. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n.116, p.245-262, jun. 2002.

DAL PIVA, Elisabete. **Ensino Médio Inovador**: a vida da política educacional em diálogo com a palavra das escolas de Santa Catarina. (Dissertação) Mestrado em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, 2018.

DAL PIVA, Elisabete do Carmo. Do Ensino Médio Inovador ao Novo Ensino Médio: Preocupação social ou “tapa-buraco” trabalhista? **VII Congresso Internacional de Educação** (2017). Santa Maria-RS, FAPAS.

DAL PIVA, Elisabete. A (re)existência de um novo ensinar e aprender. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele. Entendendo a(s) cidade (s) como espaço da escola. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2016.

DAVIES, Nicholas. **Os conflitos durante a tramitação do projeto que resultou na primeira LDB (a lei 4024): conflitos apenas educacionais ou de projeto de sociedade?**, 1999, p. 1-9. Disponível em: <[www.uff.br/feuff/departamentos/docs.../LDB4024 tramita.doc](http://www.uff.br/feuff/departamentos/docs.../LDB4024_tramita.doc)>. Acesso em: ago.2021.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e Construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000, 125 p.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

DIB, Marlene Aparecida Barchi. **O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade de ensino**. Marília, 2010. 207 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista.

DINIZ, Eli. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 10, n. 4, p. 13-26, 1996.

DINIZ JUNIOR, Carlos Antônio. **Comitês territoriais de Educação Integral: das ideias ao texto**. 2016. 143f. Dissertação Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

ENGELMANN, Derli Adriano. **Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao programa ensino médio inovador – PROEMI – proposto pelo MEC**. 2016. 136 f. Dissertação( Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

ESPINOZA, Oscar. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, 17 (8), Universidad Diego Portales, Chile, 2009.

FARIA, L. (1991). **CIEP, A utopia possível**. São Paulo: Livros do Tatu.

FARIA, Geniana Guimarães. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de Políticas Públicas**. Universidade do Estado de Minas Gerais – Campos Belo Horizonte – Faculdade de Políticas Públicas “Tancredo Neves” – Eduemg.

FAUSTO, Boris. O regime militar (1964-1985). In: FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1995. p. 463-514.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, Florestan. “Anísio Teixeira e a luta pela escola pública”. In: ROCHA, J.A. de L., **Anísio em movimento**: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FERNANDES Florestan. Anísio Teixeira e a Luta pela Escola Pública. In: ROCHA, João Augusto de Lima(Org.). **Anísio em movimento**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. 306 p. –(Coleção biblioteca básica brasileira).

FERNANDES, Cátia Regina Farias. Gestão Escolar - uma experiência transformadora. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves**: 10 anos de vivências. Chapecó: Livrologia, 2021.

FERREIRA, Janilce Negreiros. **O ensino médio nas escolas de tempo integral**. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

FERRAZ, M. A. Estado, política e sociabilidade. In SOUZA et al. **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Ed. Appris, 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OI8HldM3eCp8qfu7EpN2baZtDHXExRv2/view?usp=sharing> Acesso em agosto 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, D. G. de A. **Ginásio Estadual Vocacional “Candido Portinari” de Batatais**: história, sujeitos e práticas. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./dez. 2018.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos** (Natal. Online), v.6, p.71-91, 2016.

FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal**. 2015. 243 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez, 2009.

FOLETTI, Fabiana Paula; RAMOS, Francielle Cristina Luiz; MATIELLO, Marizete Lemes da Silva. Planejamentos coletivos: experiências enriquecedoras do processo de ensino e aprendizagem escolar. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO, Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

FONSECA, Jorge Alberto Lago. **Ampliação do tempo escolar: uma política no contexto da prática escolar no Brasil e na Argentina**. 343 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2018.

FREITAG, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. 7ª ed. São Paulo: Editora Centauro, 2005.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2011. p. 141-160.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan.|abr. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na Década de 1990: Subordinação Ativa e Consentida à Lógica do Mercado**. São Paulo: Unicamp, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, p. 748-759, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, 2. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: abril 2024.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. São Paulo: Editora Plano, 2002.

GANDRA, Juliana Mara de Fátima Viana. **O impacto da educação em tempo integral no desempenho escolar: uma avaliação do Programa Mais Educação**. 2017. 84 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2017.

GENTILLI, V. (2004). O jornalismo brasileiro do AI-5 à distensão: “milagre econômico”, repressão e censura. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, 1( 2).

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação brasileira**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1982.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, Volume I, Caderno 10 (A filosofia de Benedetto Croce). São Paulo: Civilização Brasileira, 2022, p.295.

GOMES, Candido Alberto. **O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. São Paulo: Universal, 2000.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. Santarém, Pará, 2017. 165 fls. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará.

GIAMBIAGI, Fabio et al. **Economia brasileira contemporânea** [recurso eletrônico]: 1945-2010 / [organizadores Fabio Giambiagi... et al.]. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

GIANELLI, Juliana Gimenes. **O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São João da Boa Vista: a questão do ensino médio integrado**. 265 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIOLO, Jime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. (Org) Jaqueline Moll *et all*. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIROTTO, Fernanda. Produção de sentido por meio da adequação curricular. Inc: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Francielle; MATIELLO, Marizete, SITTA, Shana (Orgs). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves**. 1ªed. Chapecó: Livrologia, 2021.

HARVEY, David. *A Brief History of Neoliberalism*. Reino Unido: Oxford, 2007. p.02. Tradução de MONTEIRO, NewtonPaulo.

HENNING, Leoni Maria Padilha. **Anísio Teixeira e o “direito à educação”** – ideias que evocam Dewey e inspiram Freire. Universidade Estadual de Londrina – UEL, CECA, Departamento de Educação, Londrina, PR, Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/G8tV74gVY7HHRKYpn5Jc6wk/#ModalScimago>. Acesso em: març. 2024.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

KEPLER, J. (1858). **Opera omnia**. vol. 1. Frankfurt am Main: Erlangae.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41 n. 144, p. 1-18, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, N. **O Ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Coleção Em Questão, 6).

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.331-354, abr./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e trabalho no Brasil** : o estado da questão / Acácia Zeneida Kuenzer.— 2. impressão.— Brasília : INEP ; Santiago : REDUC, 1991.

IANNI, Octávio. **Dialética e Capitalismo**: Ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1982.

IAS – Instituto Airton Senna. **Educação Integral**. 2014, Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/o-que-defendemos/educacao-integral/>. Acesso em: abril, 2024.

JAGUARIBE, Hélio. Brasil: dilemas e desafios • **Estudos avançados**. 14 (38) • Abr 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/tb6YfJKP89CcJrjB3YcbWCG/>. Acesso em abr. 2024.

JAKIMIU, Vanessa C de Lara. **Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador.** Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LARA, Graziela Jacynto. ... **A gente não quer só comida...**: estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador. 2013. 211 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LE GOFF, J. (2001). Prefácio. In: M. Bloch. **Apologia da história ou o ofício do historiador** (pp. 15-34). Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

LEVEL, Gaston. A pedagogia de Bakunin, publicado originalmente na **Revista Libertaria Reconstruir**, nº 100, janeiro-fevereiro de 1976, Buenos Aires, Argentina:.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Edições Loyola, 1986. 149p.conteúdos.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./ mar, 2016.

LIMONTA, S.V. & SANTOS, L.S.L. (2013). **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral: currículo, conhecimento e ensino.** Goiânia: Editora da PUC.

LOPES, Alice C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice. **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: Eduerj, Faperj, 2008.

LUCE, M. B.; FARENZENA, Nalú. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: Ligia Mori Madeira. (Org.). **Avaliação de Políticas Públicas.** 1ed. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014, v. 1, p. 195-215.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista.** Porto: Escorpião, 1974.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA.** 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UNESP – Universidade Estadual Paulista, Botucatu, SP, 2011.

MAESTRI, Alessandra. Ensino Médio Inovador: relatos de uma experiência. . In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Marcia dos Santos; TELLO, Cezar. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teóricos – metodológicos. INC. **Políticas Educacionais: questões e dilemas / Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (Orgs)**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAJESKI, Sergio. **Ensino médio, currículo e cotidiano escolar: sobre movimentos e tensões nos discursos oficiais**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. MEC | **Fundação Joaquim Nabuco**/Editora Massangana, Recife, ago. 2010. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> > Acesso em ago.2022.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A Reconstrução Educacional do Brasil**. Ao Povo e ao Governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MARÇAL, Fábio Azambuja. **O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade**. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2014.

MARQUES, R.M. & RÊGO, J.M. (2005). **Economia brasileira**. São Paulo: Saraiva.

MARQUES, S. M. L. **Contribuição ao estudo dos Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: o Ginásio Vocacional Chanceler Raul Fernandes de Rio Claro**. 1985. 407 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.



MARX, K. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2024.

MARX, K. Prefácio à Crítica da economia política. In. MARX, K. ENGELS F. **Textos 3**. São Paulo. Edições Sociais, 1977 (adaptado).

MASCELLANI, Maria Nilde. **Uma pedagogia para o trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados/ Maria Nilde Mascellani**.- São Paulo: IIEP, 2010.

MASCELLANI, Maria Nilde . **Uma Pedagogia para o Trabalhador: O ensino Vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados**. Tese de Doutorado. USP. São Paulo. 1999.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr., 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. – São Paulo: Boitempo, 2005.

MIGNOT, A.C. (1989). CIEP: Centro integrado de educação pública-alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? **Revista Em Aberto**, 8(44).

MINTO, Lalo Watanabe. Educação e Lutas Sociais no Brasil Pós-Ditadura: da democratização à ausência de alternativas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 54, p. 242-262, dez. 2013.

MOLL, J (Org). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, Ministério da Educação, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em 10 de março de 2016.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. Educação Integral – **Salto para o Futuro** - Ano XVIII boletim 13 - Agosto de 2008.

MOLL, J. Escola de tempo 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.

MOLL, Jaqueline. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129- 146.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul/dez. 2012.

MONLEVADE, João Antonio Cabral. Como financiar a educação em jornada integral. In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; Jaqueline Moll (Orgs). Políticas de Educação Integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2ª ed. – Brasília: Líber Livro Editora, 2006. Série Pesquisa Vol.2.

MOTA, C. (org.). **Viagem incompleta**. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação. 2ª ed. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2000. p. 219-45.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais: subversões e acomodações. **Anais do 3º Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática**. UFF, São Mateus: SBHMat, 2016.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Ginásios vocacionais: estudo narrativo sobre uma proposta educacional da década de 1960** / Maria Eliza Furquim Pereira Nakamura. - Rio Claro, 2017 627 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal Fluminense – UFF: RJ, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, N° 14.

NEVES, Joana. **O ensino público Vocacional em São Paulo: renovação educacional como desafio político - 1961 a 1970**. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2010.

NOGARO JUNIOR, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial**. Rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?

2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC.

NOVELLI, Pedro Geraldo Aparecido, PIRES, Maria reitas de Campos. **A dialética na sala de aula**. Botucatu: UNESP, 1996.

NUNES, Maria Thétis. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. São Cristóvão (SE): Editora da Universidade Federal de Sergipe, 1999.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun/jul/ago. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 35-60, 2000.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação**. 3. ed. São Paulo, SP: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Nunes de Azevedo. **Os planos de estabilização das décadas de 1980 e 1990 e a taxa de câmbio**. Monografia / Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2019.

PALHARES, Lenir. **“Educação integral para o homem integral”**: as escolas integralistas em Minas Gerais (1932-1937). 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PALMA FILHO, J. C. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas Pedagogia Cidadã. Palma Filho, J. C. (organizador) **Cadernos de Formação**. História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74.

PARADA, Eugenio Lahera. Política y Políticas Públicas. In; SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs) **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006.

PARO, V.H.; FERRETTI, C.J.; VIANNA, C.P. & SOUZA, D.T.R. (1988). **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

PENA, R. L. **Os “CIEPs de Collor”**: uma análise sobre o Projeto Minha Gente. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2015.

PEREIRA, Ricardo Inocêncio. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador**: recontextualizações da política. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –FURB, Blumenau-SC.

PEREIRA, João Junior Bonfim Joia; FRANCIOLI Fatima Aparecida de Souza. Materialismo Histórico-Dialético: contribuições para a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

PINHEIRO, Marcelo Rangel. **Ensino Médio em Tempo Integral e seus sentidos**: a experiência da Escola Matias Beck em Fortaleza-CE. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

REIS, JC. **A História, Entre a Filosofia e a Ciência**. 2ª ed. São Paulo : Ática, 1999.

REIS, Fernanda Elias dos. **Estado e mercado na política educacional brasileira**: uma análise do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral. 2014, 99 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy (1969). **As Américas e a civilização**. São Paulo: Global.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.ª edição - Petrópolis: Vozes, 1999.

ROVAI, Esméria. (Org.) **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2015.

RUBIM, Antônio Albino Canellas. Políticas Culturais na América do Sul no Século XXI. **Revista Espirales**, Foz do Iguaçu, UNILA, vol.7, n.2, 2023, p.10 a 23.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **La educación obligatoria**: su sentido educativo y social. Madrid: Morata, 2000.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica/ Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: < <http://www.proposta.curricular.sed.Sc.gov.br> > Acesso em 20 jul. 2024.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAIVA, Maria; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria B. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 421-442, mai./ago. 2023. Disponível em: <http://retratos.daescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 02 set.2024.

SARAVIA, Enrique. Introdução à Teoria da Política Pública. In; SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Orgs) **Políticas Públicas**. Brasília: ENAP, 2006. 2 v.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 2ª ed.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista concedida por e-mail à repórter Juliana Monachesi. **Folha de São Paulo**, 26 abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Historia das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHWARCS, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. **Brasil: uma biografia**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SENNA, Viviane. Temos escolas do século XIX, professores do século XX e alunos do XXI. **Palestra no Seminário Mulheres Líderes – LIDE**, São Paulo, 26 nov. 2015. Disponível em: <<https://www.prnewswire.com/news-releases/temos-escolas-do-seculo-xix-professores-do-xx-e-alunos-do-xxi-afirmou-viviane-senna-durante-seminario-mulheres-lideres-554878951.html>>. Acesso em: 09 jun. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 144p.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas**. Educação Unisinos, v. 14, n. 1, jan./abr. 2010.

SILVA Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas**. Educação Unisinos: volume 14, número 1, janeiro / abril, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2020, vol.28, n.107, pp.274-291. Epub 23-Mar-2020. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701953>. Acesso em: abril 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. “Novo Ensino Médio” ou Ensino Médio "nem-nem"? **Brasil de Fato**, Curitiba (PR), | 21 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2022/01/21/artigo-novo-ensino-medio-ou-ensino-medio-nem-nem>. Acesso em: fev. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. Luta por ensino médio menos desigual continua, aponta professora da UFPR. São Paulo, **Brasil de Fato**, 10 de julho de 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/07/10/luta-por-ensino-medio-menos-desigual-continua-aponta-professora-da-ufpr>. Acesso em: set.2024.

SILVA, Rosemaria Josefa Vieira da. (2011). **O teatro político-educacional fluminense: narrativas e testemunhos dos anos 1980 (1983-1987)**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. (2017). Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação Em Questão**, 55(46), 84–105.

SILVEIRA, A. G. **Marcas do tempo integral nas juventudes: um estudo de caso em um Instituto Federal do Espírito Santo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

Simon, H. A. (1957) "*A Behavioral Model of Rational Choice*". **Quartely Journal of Economics**, vol. 69, no. 1, fevereiro, pp. 99-118.

SOBRINHO, José Amaral; A.; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: solução ou problema?** Serviço Editorial: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília — DF: 1995.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: Uma revisão da Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUZA, E. (2014). **Diálogos entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

TAMBERLINI, Ângela. R. M. de B. Os Ginásios Vocacionais, a história e a possibilidade de futuro. In: ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29.

TEIXEIRA, F.M.P. (1993). **Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Editora Ática.

TEIXEIRA, Anísio. “Um presságio de progresso”. *Habitat*. São Paulo, Vol. 4, No. 2, 1951.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed.UFRJ, 1997. (Original publicado em 1936).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. 5.ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Ed. Da UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Diretor Geral de Instrução Pública. **Boletim de Educação Pública**. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932, p. 75-76. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/discurso.html> Acesso em 08 abr. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

TELLO; C. Las epistemologías de las políticas educativas. Simposio. **Actas del II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad**: “La educación en los nuevos escenarios socioculturales. La Pampa, Argentina, 2009.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TÓRTORA, Márcia. Momentos de leitura no Tancredo: nossa revolução. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador ma EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

TRASPADINI, Roberta. A década de 1980: a torturante função da educação. **Le Monde Diplomatique Brasil**. 3 de junho de 2019. Edição 206. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-decada-de-1980-a-torturante-funcao-da-educacao-ii/>. Acesso em: maio, 2024.

TREVISOL, Dilene Maria. Cultura mexicana, para muito além de uma aula de arte: riqueza, história e os costumes de um povo. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O Ensino Médio Inovador ma EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências**. Chapecó: Livrologia, 2021.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo, Ática, 2006.

VALMORBIDA, Itacir. Trajetória de luta, enfrentamento e resistência. In: DAL PIVA, Elisabete; RAMOS, Franciele Luiz; MATIELLO. Marizete; SITTA, Shana Perin (Orgs.). **O**

**Ensino Médio Inovador na EEB Tancredo de Almeida Neves: 10 anos de vivências.** Chapecó: Livrologia, 2021.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação.** São Paulo: Ática, 2007.

ZANONE, M. (2016). **Representações sociais dos professores:** práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral em Barra do Garças-MT. Dissertação de mestrado. Universidade de Uberaba.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010):** impactos no padrão de gestão do ensino fundamental. 2013, 142f. Tese (Doutorado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013.