

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BÁSICAS DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS:
QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE

Rachel Costa de Azevedo Mello

**A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso**

**Porto Alegre
2019**

Rachel Costa de Azevedo Mello

**A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde do Instituto de Ciências Básicas da Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação em Ciências.
Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Moll.

Porto Alegre
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Mello, Rachel Costa de Azevedo Mello
A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso
/ Rachel Costa de Azevedo Mello Mello. -- 2019.
192 f.
Orientadora: Jaqueline Moll Moll.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Instituto de Ciências Básicas da Saúde,
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências:
Química da Vida e Saúde, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino médio integrado. 2. Práticas escolares.
3. Política em educação. I. Moll, Jaqueline Moll,
orient. II. Título.

RACHEL COSTA DE AZEVEDO MELLO

**A RELAÇÃO ENTRE POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: um estudo de caso**

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jaqueline Moll – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Edson Luiz Lindner – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Dr^ª. Luci Terezinha Marchiori dos Santos Bernardi – Universidade Regional
Integrada do Alto do Uruguai e das Missões

Prof^ª. Dr^ª. Maria Beatriz Pauperio Tilton – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Dedico
A meu filho, Dante.
À minha mãe, Dione.
A meu pai, Paulo (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À Jaqueline Moll, minha orientadora, pelos aprendizados nesta jornada.

À Sylvia Romani, minha tia, pelo apoio e contribuições.

À Universidade Federal Rural de Pernambuco, na pessoa da Reitora, Maria José de Sena e do Vice-Reitor, Marcelo Carneiro Leão, pela oportunidade.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, pela acolhida e contribuição.

Aos meus colegas do Programa, em especial, Renata, Conceição e Vânia, pela força.

Aos professores do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, pelo apoio.

Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições.

*Educação não transforma o mundo. Educação muda as
pessoas. Pessoas transformam o mundo. Paulo Freire*

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a relação entre políticas e práticas no trabalho pedagógico no Ensino Médio, na modalidade integrado, o que inclui a análise da atuação dos gestores, professores e estudantes nas práticas escolares em relação às orientações das políticas em educação. Inicialmente, buscamos compreender a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação e como forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro. No segundo momento, buscamos analisar a Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude, considerando os aspectos conceituais do Ensino Médio Integrado. No terceiro momento, tendo como referência os estudos de Stephen Ball, analisamos a atuação de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio Integrado. Foi realizado um estudo de caso em uma escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, na qual utilizamos a análise da política educacional, observações diretas e entrevistas com gestores, professores e estudantes. Concluímos que as categorias tempo e espaço escolar são fundamentais para repensarmos as políticas educacionais e o diálogo e a participação são expressões de políticas e práticas democráticas construídas por gestores, professores e estudantes no cotidiano escolar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Palavras-chave: políticas em educação; práticas escolares; ensino médio integrado.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship between policies and practices in pedagogical work in high school in integrated mode, which includes the analysis of the manager's performance, teachers and students in school practices, in relation to the guidelines of policies in education. Initially, we seek to understand the importance of proposing democratic policies in education as a guarantee of the right to education and a way to confront social and educational inequalities, school failure and meritocracy in the Brazilian educational context. In a further moment, we seek to analyze the Policy of Integrated High School to Professional Education as a way to guarantee the right to youth education, considering the conceptual aspects of Integrated High School. Finally, on the track of Stephen Ball's studies as a reference, we analyzed the performance of managers, teachers and students in school practices, facing the orientations of policies and the challenges of everyday school life in Integrated High School. A case study was conducted at a High School Integrated to Vocational Education, in which we used educational policy analysis, direct observations and interviews with managers, teachers and students. We conclude that the categories time and school space are fundamental for rethinking educational policies and dialogue and participation are expressions of democratic educational policies and practices built by managers, teachers and students in the daily life of High School Integrated to Vocational Education.

Keywords: politics in education; school practices; integrated high school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referencial teórico (Produções acadêmicas – Dissertações e Teses)	32
Quadro 2 – Secretaria Executiva de Educação Profissional – Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado	114
Quadro 3 – Matriz Curricular do Curso Técnico de Programação de Jogos Digitais	115
Quadro 4 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Multimídia	115

LISTA DE ABREVIATURAS

- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.
- BM – Banco Mundial.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEFET-PE – Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco.
- CESAR – Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife.
- CIEPS – Centros Integrados de Educação Pública.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- EETEPa – Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará.
- EMI – Ensino Médio Integrado.
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
- EREM – Escola de Referência em Ensino Médio.
- ETE – Escola Técnica Estadual.
- EPTNM – Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio.
- ETECD – Escola Técnica Estadual Cícero Dias.
- FMI – Fundo Monetário Internacional.
- ICE – Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação.
- IFPB – Instituto Federal da Paraíba.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- IDEPE – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação.
- NAVE – Núcleo Avançado em Educação.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- SEEP – Secretaria Executiva de Educação Profissional.
- SECTMA – Secretaria de Tecnologia e Meio Ambiente.
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco.

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação.

USAID – United States Agency for International Development.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAIS TEÓRICOS	19
2.1 O CICLO DE POLÍTICAS EM STEPHEN BALL	19
2.2 A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DUALISMO, MARCOS HISTÓRICOS, CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS	25
2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO	34
3 PERCURSO METODOLÓGICO	43
4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	53
4.1 ARTIGO 1 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL	53
4.2 ARTIGO 2 A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE	76
4.3 ARTIGO 3 ANÁLISE DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	152
ANEXOS	165
APÊNDICES	167

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende analisar a relação entre políticas em educação e práticas escolares no trabalho pedagógico no Ensino Médio na modalidade Integrado, o que inclui a análise da “atuação” dos gestores, professores e estudantes em relação às políticas educacionais e às práticas pedagógicas, envolvendo uma reflexão aprofundada sobre políticas democráticas em educação no cotidiano escolar, nesta etapa da escolarização. Significa analisar o que acontece no “interior da escola,” tomando como referência as orientações das políticas públicas em educação que incidem no trabalho pedagógico. Refiro-me a possibilidade de análise da relação entre as políticas em educação e as práticas do trabalho pedagógico da escola pública, buscando sua concretude nas formas de organização do tempo e do espaço escolar, na composição das rotinas, nas vivências coletivas e processos educativos.

À primeira vista, rotinas e práticas escolares, enquanto sequências de ações educativas, acontecem como eventos aparentemente habituais e banais no cotidiano escolar e seguem, historicamente, movidas por uma herança educacional tradicional/conservadora, carentes de uma explicação e reflexão sobre seu valor educativo e contribuição para o processo de escolarização na contemporaneidade. À exemplo, podemos citar a “aula”, com duração média de uma hora ou o “recreio/intervalo”, com duração média de vinte minutos. Indagamos: por que essas rotinas escolares têm essa duração? E ainda: qual a função educativa exercida nesses espaços e tempos, em escolas de um turno e nas de tempo integral? E principalmente: por que acontece uma padronização desses espaços e tempos escolares, independente de finalidades e de jornadas escolares diferenciadas?

No trabalho como professora em escolas públicas, tive na observação atenta do cotidiano escolar, um trunfo para lidar com as adversidades e os desafios diários, o que contribuiu para uma reflexão efetiva sobre as práticas escolares tidas como “pedagógicas” e para uma compreensão aprofundada do trabalho pedagógico da escola pública como um todo, suas ambiências e tempos padronizados.

Partimos, nesta pesquisa, do pressuposto de que as práticas escolares são continuamente criadas e recriadas por gestores, professores e estudantes, a partir dos desafios postos, tanto pelas diretrizes das políticas públicas em educação, quanto daqueles presentes no cotidiano escolar. Assim, temos como foco nesta pesquisa, o trabalho pedagógico do Ensino

Médio na modalidade Integrado, em tempo integral: como é organizado e como as políticas são criadas, vivenciadas e modificadas a partir de contextos e ambiências escolares.

Tendo como objeto de estudo, **a relação entre políticas em educação e práticas escolares no Ensino Médio Integrado**, tomamos como referência os estudos de Stephen Ball, o Ciclo de Políticas, visando compreender como as escolas fazem as políticas no contexto da prática. Ball, Maguire e Braun (2016) e um grupo de pesquisadores realizaram uma pesquisa em escolas secundárias da Inglaterra, buscando analisar as relações entre políticas e práticas escolares. Apesar dessa análise em um contexto escolar distinto do nosso, é um referencial fundamental para contextos singulares, como o trabalho pedagógico no Ensino Médio brasileiro: “se destina a dizer algumas coisas úteis sobre o mundo cotidiano das políticas nas escolas contemporâneas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.11-12). Nesse estudo recente, em quatro escolas secundárias da Inglaterra, os referidos autores afirmam:

A nossa intenção foi capturar e compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política – e, ao mesmo tempo, procurarmos identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos e materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e exclui outros (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.9).

Ball, Maguire e Braun (2016, p.9) propuseram conceituar de forma diferente a relação entre a política e a prática pela “erradicação desse binário enganoso”, o que significa que as políticas não são implementadas mecanicamente, e sim, que podem ser interpretadas, traduzidas e modificadas, ou seja, atuadas na prática, pelos “atores” escolares. Essa pesquisa buscou “desenvolver e ampliar uma teoria de atuação de política (em vez de implementação)”(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.10):

[...] estávamos preocupados em trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.10).

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p.10), “[...] as políticas foram atuadas e não implementadas”. Então, o objetivo foi mostrar como as políticas realmente acontecem nas escolas, que devido às suas peculiaridades, tornam-se locais únicos de **atuação** de políticas e, os que nelas trabalham, têm suas maneiras de interpretá-las e traduzi-las na prática. Significa a possibilidade de **atuação** de gestores e professores nas práticas que compõem o trabalho pedagógico, no sentido de um protagonismo, uma

intervenção criativa e inteligente, de intencionalidade e ação, frente às orientações da política em educação e diante dos desafios encontrados no percurso da escolarização.¹

A ideia da presente pesquisa e o interesse pela análise do trabalho pedagógico no cotidiano escolar teve origem nas vivências e reflexões que fiz ao longo da minha vida profissional e acadêmica. Trabalhei como professora de Educação Física em duas redes de ensino: a Estadual de Pernambuco e a Municipal do Recife. Um olhar atento e interessado na rotina escolar, proporcionou reflexões sobre diversas possibilidades de organizar o tempo, o espaço e as práticas escolares cotidianas.

Na pesquisa de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), tendo os estudos do cotidiano de Henri Lefebvre como referencial teórico, centrei a análise, especificamente, em situações de aula, nas metodologias de ensino ditas inovadoras do componente curricular Educação Física. Analisei detalhadamente o trabalho pedagógico de professores, o planejamento, a metodologia de ensino, a avaliação e as dificuldades encontradas. A pesquisa mostrou a precariedade dos ambientes e a escassez de material nas escolas, além da necessidade de maior aporte teórico dos professores. Ao mesmo tempo, revelou a presença de professores propositivos, que resistem às adversidades, dispostos a possibilitar o acesso ao conhecimento e criar situações didáticas significativas para os estudantes.

A ideia da pesquisa tem relação, também, com o trabalho que exerci na Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife. Fui, entre 2005 e 2007, Inspetora Escolar em um momento de uma nova proposição e redefinição do trabalho de Inspeção Escolar nas Escolas Municipais do Recife, que buscava uma perspectiva de avaliação da escola enquanto acompanhamento. Esse trabalho possibilitou uma visão ampliada e abrangente dos problemas e desafios da escolarização e o conhecimento de uma rede de escolas que, em sua maioria, estavam localizadas em contextos pobres, marcados por desigualdades sociais e educacionais.

Como professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na docência nas Licenciaturas, realizei análises e discussões sobre o trabalho pedagógico da escola pública e questões referentes à política pública de educação. A partir dos estudos de Stephen Ball sobre o **Ciclo de Políticas**, pude ampliar a compreensão da relação entre as políticas e as práticas escolares. Foram estudos e vivências de vinte anos no cotidiano de Escolas Públicas e na Universidade, que suscitaram sempre novos

¹ É garantida às escolas, a elaboração do projeto político pedagógico, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96): “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

questionamentos sobre a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar e abriram a possibilidade de pesquisá-lo no Doutorado.

Assim, nesta pesquisa, propomos analisar a **atuação** de gestores, professores e estudantes, em relação às políticas em educação e às práticas escolares no cotidiano escolar. Partimos de três questões norteadoras que orientaram a pesquisa: **1. Qual a importância das políticas democráticas em educação em relação à garantia do direito a educação no contexto de desigualdade social, educacional, fracasso escolar e meritocracia? 2. Qual a importância da política em educação de Ensino Médio Integrado como garantia do direito à educação da juventude? 3. Como gestores, professores e estudantes “atuam” em relação à política em educação, nas práticas escolares, no Ensino Médio na modalidade Integrado?**

Partindo dessas questões, a **hipótese da pesquisa** é que a análise das políticas atuadas por gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, pode indicar caminhos para a garantia do direito à educação e à cidadania dos jovens brasileiros, baseados em princípios éticos e democráticos, na perspectiva de uma escola como espaço público, laico, gratuito e de formação democrática e republicana em contextos de desigualdades educacionais e sociais.

Buscando respostas a essas questões, **o objetivo geral desta pesquisa é analisar a relação entre políticas e práticas escolares no trabalho pedagógico no Ensino Médio na modalidade Integrado, o que inclui a análise da atuação dos gestores, professores e estudantes em relação às políticas educacionais, buscando sua concretude nas formas de organização do tempo e do espaço escolar, na composição das rotinas, nas vivências e processos educativos nesta etapa da escolarização.** Assim, enquanto objetivos específicos, propomos:

1. Compreender a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro.
2. Analisar a Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude, considerando os aspectos conceituais do Ensino Médio Integrado.
3. Analisar a **atuação** de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio Integrado.

Esta pesquisa é apresentada em três artigos: no primeiro, buscamos compreender a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro. O argumento teórico do artigo fundamenta-se em Arroyo (2010), Ball, Maguire e Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) e Souza (2009), no qual estabelecemos um diálogo, por considerá-los afinados com os ideais de justiça social e democracia.

No segundo artigo, a partir de autores como Frigotto e Ciavatta (2011), Moura e Lima Filho (2017); Lodi e Krawczyk, (2008), Leclerc e Moll (2012), realizamos uma análise sobre a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude, considerando os aspectos conceituais do Ensino Médio Integrado.

No terceiro artigo, tendo como referência os estudos de Stephen Ball e Jefferson Mainardes, além de autores como Paulo Freire, Henry Giroux e Jaqueline Moll, analisamos a **atuação** de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio Integrado. Para tanto, foi realizado um Estudo de Caso em uma escola de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no qual utilizamos a análise da política educacional, observações diretas e registro em diário de campo das práticas escolares e entrevistas com gestores, professores e estudantes.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Neste tópico, tratamos dos referenciais teóricos da pesquisa, por entendermos que “[...] a teoria é um conhecimento que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de conceitos, que veiculam seu sentido” (MINAYO, 1994, p.19). A escolha dos referenciais teóricos partiu da necessidade de compreender como se dá a relação entre políticas e práticas no cotidiano escolar. Para tal, adotamos o referencial teórico e analítico de Stephen Ball e as contribuições de Jefferson Mainardes, e realizamos uma revisão bibliográfica sobre a Política de Ensino Médio no Brasil, na qual identificamos uma categoria que acompanhou toda trajetória dessa política no Brasil: o **Dualismo**. Levantamos, também, a produção acadêmica sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, “palco” de nossa investigação de campo. O propósito deste referencial teórico é: 1. Apresentar a teoria, conceitos e categorias que fundamentam as análises empreendidas sobre as políticas em educação do Ensino Médio Integrado e; 2. Mostrar um panorama do Ensino Médio no Brasil, tanto da construção histórica das políticas anteriores a atual, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), quanto dos estudos e pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado, apresentando o estado do conhecimento produzido sobre o tema.

2.1 O CICLO DE POLÍTICAS EM STEPHEN BALL

O interesse inicial era pesquisar sobre “como as escolas funcionam”, ou seja, sobre a organização das práticas escolares e do trabalho pedagógico no cotidiano da escola pública destinada à juventude, aos estudantes do Ensino Médio. A ideia inicial foi sendo modificada à medida que nos deparamos com questões teóricas e conceituais. Em levantamento das pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado, percebemos que grande parte das pesquisas, ou ficava centrada na análise de conteúdo dos textos da política ou na análise de práticas escolares de componentes curriculares específicos.

A aproximação aos estudos de Stephen Ball sobre análise de políticas em educação, nos alertou para a relação entre políticas e práticas no cotidiano das escolas. Segundo Ball (2006, p.19) há pesquisas “orientadas para as políticas” e “pesquisas orientadas para prática”. Então, percebemos que nas “pesquisas orientadas para prática” há entraves:

[...] isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como auto-determinados. Ou seja, como algo

fora de seus contextos relacionais — como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional [...] Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta à táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (BALL, 2006, p.20).

Assim, consideramos nesta pesquisa, essa relação mútua entre o contexto das práticas e o contexto das políticas, uma vez que a ação dos sujeitos envolve os dois contextos, enquanto organizadores do cotidiano escolar. Para Ball (2006, p.26) “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. E ainda, segundo Ball, “tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa”, o que significa que as políticas colocam problemas para seus sujeitos, o que requer “respostas que precisam, na verdade, ser ‘criativas’”(BALL, 2006, p.26).

A aproximação do referencial analítico do sociólogo inglês Stephen Ball abriu possibilidades de análise da trajetória das políticas em educação no contexto brasileiro. Stephen Ball e Richard Bowe (2016) deram início a uma abordagem analítica das políticas, enquanto um referencial analítico das políticas educacionais: o **Ciclo de Políticas**:

nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (BALL *apud* AVELAR, 2016, p.6).

Para Ball *apud* Avelar (2016, p.6), quando pensamos no Ciclo de Políticas: “estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação?” Assim, a abordagem do **Ciclo de Políticas** constitui um referencial para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais (formulação, produção de textos, implementação, resultados), ou seja, oferece instrumentos analíticos sobre a trajetória das políticas “desde sua formulação inicial até a sua implementação, no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48).

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes

dos tradicionais como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*). Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304- 305, grifos do autor).

Em entrevista à Jefferson Mainardes, Stephen Ball rejeita a ideia de que as políticas são “implementadas”, no sentido de que “se movimentam em direção à prática de maneira direta”, como um processo linear (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Ball argumenta que há um processo de “traduzir políticas em práticas”, extremamente complexo que envolve duas modalidades que se alternam, sendo a primeira “o texto da política”, “pois as políticas são escritas” e a segunda, “a prática” que é a ação, “o fazer as coisas”. E acrescenta: “assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”. Esse processo, de “interpretação e criatividade”, é chamado por Stephen Ball de **Atuação** e significa “a efetivação da política na prática e através da prática” (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Para Ball, **Atuação**:

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Atuação da política (*policy enactment*), proposta por Ball *apud* Avelar (2016, p.6), se contrapõe a ideia de implementação da política: “o que eu queria fazer era substituir isto com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto”. Sem, no entanto, deixar de reconhecer que “[...] a atuação é em parte produzida discursivamente [...], sendo, ao mesmo tempo: “uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas [...] (BALL *apud* AVELAR, 2016, p.6). Assim, buscamos nas entrevistas com gestores, professores e estudantes, captar seus discursos sobre a **atuação** nas práticas escolares.

Mainardes (2006, p.59) esclarece que “a utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados”, e um ciclo contínuo formado por “contextos” principais. No entanto, adverte: “esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares”(MAINARDES, 2006, p.50). Segundo Mainardes (2006), Ball estabeleceu, inicialmente, três contextos principais do **Ciclo de Políticas** para análise da trajetória de políticas ou programas educacionais: o

Contexto de influência, o Contexto da produção de texto, o Contexto da prática, e posteriormente, mais dois: o Contexto dos resultados/efeitos e o Contexto de estratégia política.

No primeiro, o **Contexto da influência**, o autor cita o exemplo de influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais², como, por exemplo, “o World Bank, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a UNESCO e o Fundo Monetário Internacional (FMI)”(MAINARDES, 2006, p.51).

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo (MAINARDES, 2006, p.51).

Enquanto procedimento, Mainardes (2006, p.59) afirma que o **Contexto de influência** “pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc)”.

O segundo contexto, o da **produção de texto**, representa a “política” em forma de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc” (MAINARDES, 2006, p.52). E ainda: “a análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos” (MAINARDES, 2006, p.59).

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.52-53).

Nesta pesquisa, consideramos o segundo e terceiro contextos, respectivamente, o **Contexto da produção de texto** e o **Contexto da prática**, uma vez que a análise desses dois contextos nos trará informações sobre a **atuação** dos “atores” escolares (gestores, professores

² Stephen Ball relata, em entrevista à Marina Avelar (2016, p.10): “Então muitos anos atrás, a Mongólia estava pedindo dinheiro para desenvolver seu sistema educacional primário. Em troca, eles tiveram que aceitar um tipo de pagamento de professores atrelado a desempenho, o qual foi baseado em um sistema de relatórios. Esta não foi uma ideia que teve origem na Mongólia, foi algo que o BM [*Banco Mundial*] pensou que seria uma “boa prática”, e foi atrelado ao empréstimo como condição. Então o BM tem claramente um impacto muito direto em alguns locais”. “E existem outros, nacionalmente e internacionalmente, como no Brasil as fundações Ayrton Senna e Lemann, que são fundações que realmente estão se tornando proeminentes quanto a terem uma voz nos debates de políticas e na definição do que significa educar, ensinar e aprender” (BALL *apud* AVELAR, 2016, p.11).

e estudantes). Nesse sentido, sobre o **Contexto da prática**, Mainardes (2006, p.53), de acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992) afirma:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas"[...].

Segundo Mainardes (2006, p.53) “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”. É um processo que envolve **interpretação e tradução** das políticas na prática. **Interpretação** significa para Ball *apud* Avelar (2016, p.7) questionarmos: “o que esta política quer dizer?”, “o que ela está dizendo?”, “o que nós devemos fazer?” E **tradução** “é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas”. E pode envolver “todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (BALL *apud* AVELAR, 2016, p.7). E ainda, no contexto da prática, enquanto “micro processo político”, identifica-se a existência de um contexto da influência, da produção de texto e da prática (MAINARDES, 2006, p.59).

A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p.60).

Portanto, nesta pesquisa focaremos a análise, tomando como referência o segundo e, principalmente, o terceiro contextos, o da produção de texto e o da prática, no intuito de captar na rotina escolar, a **atuação** enquanto interpretação e tradução, dos processos pedagógicos desenvolvidos pelo “atores” (gestores, professores e estudantes): como eles lidam com as determinações/orientações da política, na criação e recriação do cotidiano escolar.

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES, 2006, p.53, BOWE *et al.*, 1992, p. 22).

Mainardes (2006) apresenta ainda um quarto contexto do **Ciclo de políticas**: o **Contexto dos resultados ou efeitos**, que parte da ideia de que as políticas têm efeitos e resultados e assim, deveriam ser analisadas quanto ao seu impacto e interações com desigualdades existentes e por isso preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual.

A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, dados de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. No entanto, a questão essencial do contexto dos resultados/efeitos e do contexto da estratégia política é a reflexão profunda sobre questões conjunturais e sobre as desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa, e que somente podem ser detectadas pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica (MAINARDES, 2006, p.60).

O último contexto de análise de políticas é o **Contexto de estratégia política** que significa “a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”(MAINARDES, 2006, p.55).

O contexto da estratégia política exige que o pesquisador assuma a responsabilidade ética com o tema investigado, apresentando estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Tais estratégias - que podem ser genéricas ou mais específicas - não deveriam limitar-se a um pragmatismo ingênuo ou ter a pretensão de serem redentoras. O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica (MAINARDES, 2006, p.60).

Sem desconsiderar os dois últimos momentos/contextos, a opção teórico-metodológica desta pesquisa foi priorizar o **Contexto da prática**, buscando a **atuação** dos gestores, professores e estudantes em relação às orientações das políticas em educação. Significa compreender o cotidiano escolar, na análise do contexto da prática, as micropolíticas, sem desconsiderar a articulação entre macro e micro contexto na escola pública hoje.

[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro e ainda a análise das relações de poder, resistências etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p.60).

Tomamos ainda, como referência para a análise da relação entre as políticas e as práticas, a recente pesquisa de Ball, Maguire e Braun (2016) intitulada *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*, que discute especificamente o **Contexto da prática**: como as políticas tornam-se vivas e atuantes (ou não) nas escolas. De acordo com

Mainardes (2006, p.59), “o contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc”.

Na referida pesquisa, realizada em quatro escolas secundárias inglesas, Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que os pesquisadores passaram grande parte do tempo visitando as escolas, frequentando suas reuniões profissionais, observando as diferentes áreas das escolas, “tentando desenvolver uma consciência alargada das culturas e do ethos que compõem cada uma de nossas quatro escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.9). Assim, buscamos analisar tanto o texto da política (contexto da produção de texto), quanto o contexto da prática, utilizando fundamentalmente o conceito de **Atuação**, enquanto principal categoria teórica desta pesquisa.

Consideramos que a categoria teórica **Atuação** é essencial para compreender a relação entre políticas e práticas no cotidiano escolar. E ainda, é de fundamental importância, nesta pesquisa, que possamos compreender o **Ciclo de Políticas**, enquanto um quadro conceitual e um referencial analítico das políticas, uma vez que possibilita pensar sobre a trajetória das políticas e sobre a **atuação** dos gestores, professores e estudantes, enquanto legítimos protagonistas do contexto escolar.

2.2 A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DUALISMO, MARCOS HISTÓRICOS, CONTRADIÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS

Políticas públicas em educação, nas duas últimas décadas anteriores ao processo de impeachment, vêm trazendo ações e tentativas de mudanças no Ensino Médio brasileiro, propondo diretrizes voltadas à garantia do direito à educação da juventude. Dentre elas, a política de Ensino Médio Integrado teve em 2004, como marco regulatório, o Decreto nº 5.154/04, que possibilitou um avanço para a formação da juventude, diante da histórica fragmentação do Ensino Médio brasileiro: a separação entre educação geral e educação profissional. Assim, o Ensino Médio Integrado caminha na direção de superação do sistema **dualista**, que marcou a política de Ensino Médio no Brasil.

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil foi permeado pela polêmica sobre sua identidade, seguindo, “a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade” (NOSELLA, 2015, p.32). Na lógica **dualista** de nossa estrutura societária, a profissionalização é destinada à juventude pobre, sem acesso aos processos estendidos de escolarização e, o ensino propedêutico para as juventudes das camadas médias e altas,

destinadas ao ensino superior. No Brasil, mesmo com a descolonização, depois do longo período do colonialismo e de escravidão, que retardou o processo educacional para a maioria do povo, ainda

[...] continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites, algo bem próximo a formação dos jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, enviados a Lisboa e Coimbra (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.620).

No período imperial no Brasil, a **Constituição de 1824**³ e, posteriormente, a **Constituição Republicana de 1891**⁴, foram omissas e superficiais em relação à educação do povo. Já no contexto da década de 30, com a intensificação do capitalismo industrial no Brasil, novas exigências educacionais surgiram e uma série de mudanças na velha ordem social das oligarquias, incluíram as necessidades de instrução, que começaram a ser sentidas pela população e pelo próprio Estado (ROMANELLI, 1991, p.59).

A mobilidade social favorecida com a nova ordem político-econômica, a contar da década de 30, vem quebrar, em parte, a rigidez do sistema social predominantemente dualista, estabelecendo novas oportunidades, quer para as camadas intermediárias incipientes, quer para os imensos estratos agregados à lavoura, em vias de mobilizar-se em direção aos centros urbanos, ou já nestes estabelecidos. O rompimento das barreiras que separavam nitidamente, do restante da população, uma enriquecida e poderosa classe de donos de terra e comerciantes significou, por seu lado, modificações, mais ou menos profundas no sistema educacional que, até 30, fora composto de compartimentos estanques a serviço de uma estratificação social rígida. Retratando a sociedade, o sistema educacional brasileiro fora, até então, um sistema acentuadamente dualista: de um lado, o ensino primário, vinculado às escolas profissionais, para os pobres, e, de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior, para o qual preparava o ingresso (ROMANELLI, 1991, p.67).

O **dualismo** histórico do Ensino Médio permeou, desde o início, as políticas educacionais republicanas no Brasil. Marcadas por esse sistema dual, destacam-se duas reformas educacionais: a Reforma Francisco Campos, em 1931 e a Reforma Capanema, em 1942, ambas realizadas na Era Vargas (1930-1945). Após a tomada do poder e a instituição do governo provisório em 1930, Getúlio Vargas recriou o Ministério da Educação e Saúde Pública. A primeira, a Reforma Francisco Campos, estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a organização da Universidade do Rio de Janeiro e o Ensino

³ A Constituição de 45 de março de 1824, estabelece: “TITULO 8º Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brazileiros. Art. 179. XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos. XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

⁴ A Constituição de 24 de fevereiro de 1891, estabelece: “Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

Secundário e o Comercial. (ROMANELLI, 1991, p. 131) A Reforma Francisco Campos se efetivou a partir de uma série de Decretos. Dentre esses, sobre o Ensino Secundário, versam dois Decretos: o **Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931**, consolidado pelo **Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932**.

Para Romanelli (1991, p. 131), era o início de uma ação estatal sobre a educação, pois não existiam, até então, sistemas estaduais de educação e, portanto, não havia uma política nacional de educação. A autora faz uma análise da Reforma Francisco Campos e afirma que foi criada uma situação nova para o Ensino Secundário: um currículo seriado, uma vez que antes, “imperava o sistema de preparatórios e de exames parcelados para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1991, p.135). Estabeleceu-se organicidade ao Ensino Secundário com a seriação, a frequência obrigatória, dois ciclos (fundamental e complementar), a habilitação, neles, para o ingresso no ensino superior, a equiparação de todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II e a inspeção federal, estendida também às escolas particulares, além de uma série de normatizações: para admissão do corpo docente, para a inspeção.

Segundo Romanelli (1991, p.135), na Reforma, o Ensino Secundário ficou dividido em dois ciclos/cursos seriados: “um fundamental, de 5 anos, e outro complementar, de 2 anos” sendo o primeiro obrigatório para ingresso no curso superior e o segundo, somente em determinados cursos superiores. Estavam, portanto, orientados para as diferentes opções de carreira universitária⁵. O Curso Complementar ofertava diferentes disciplinas obrigatórias para os diferentes cursos superiores: Curso Jurídico; Curso de Medicina, Farmácia e Odontologia; Cursos de Engenharia e Arquitetura; e Cursos da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Um currículo enciclopédico a avaliações rígidas e numerosas, “fez que a seletividade fosse a tônica de todo o sistema”, sendo destinado às elites, numa sociedade predominantemente analfabeta e rural (ROMANELLI, 1991, p.136-137).

Romanelli (1991) analisa que o grande problema da Reforma Francisco Campos foi o da flexibilidade, pois os cursos profissionais, não tinham nenhuma relação com o Ensino Secundário e não davam acesso ao superior, o que desprezou o ensino profissionalizante. Além disso, a Reforma do Ensino Comercial, Lei n.º 20.158 de junho de 1931, organizou o ensino comercial nos níveis médio e superior e regulamentou a profissão de contador, com a

⁵ “Art. 2º- O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar”, e “Art.- 4º O curso complementar, obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes matérias: Alemão ou Inglês. Latim, Literatura, Geografia, Geofísica, Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História natural, Biologia geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho” (BRASIL, 1931).

possibilidade de acesso somente ao Curso Superior de Finanças (ROMANELLI, 1991, p.140). Assim, a Reforma Francisco Campos, tratando somente do Ensino Comercial, deixou de lado outros ramos do ensino profissional, organizando somente o sistema educacional destinado às elites, com uma educação voltada para as carreiras liberais, tendo os sistemas secundário e comercial rígidos, sem mobilidade de transferência de um para o outro (ROMANELLI, 1991, p.142).

Para Romanelli (1991, p.153), com o estabelecimento do Estado Novo (1937-45), as lutas educacionais entraram num período de “hibernação” e a educação, na Constituição de 1937, passou a ser “uma ação meramente supletiva”, sendo oferecida pelo Estado, somente se faltarem recursos necessários ao ingresso em instituições particulares.

Art. 129 - A 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 educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (BRASIL, 1937, grifo nosso)⁶.

Para Moura (2007), a Constituição de 1937, no período ditatorial do governo Vargas, apresentou um retrocesso em relação à de 1934, acabando com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação e destinando “escolas vocacionais e pré-vocacionais” pobres para os pobres, destinadas a “preparar os filhos dos operários ou de seus associados para os ofícios, cujos cursos deveriam ser desenvolvidos com a colaboração dos sindicatos e das indústrias” (MOURA, 2007, p.8).

Ainda sob o governo Vargas (1930-45), foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946, conhecidas como Reforma Capanema e consideradas, por Romanelli (1991), reformas parciais, sob o comando do Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Foram destinadas a reorganizar o ensino primário e médio e reestruturar o ensino técnico-profissional, em forma de seis Decretos-lei, entre 1942 e 1946⁷. A organização do ensino, na Reforma Capanema, era composta de primário (fundamental e supletivo) e ensino médio, composto por secundário e quatro modalidades de ensino técnico-profissional: industrial,

⁶ Constituição de 10 de novembro de 1937, Título Da Educação e da Cultura. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 9 mar.2019.

⁷ Os “decretos foram os seguintes: Decreto nº 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-lei 4.048/1942 - cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema ‘S’ ” (MOURA, 2007, p.9).

comercial, agrícola e normal, sendo que, somente o secundário dava acesso ao ensino superior em vários cursos, enquanto os outros níveis, davam acesso somente a cursos da mesma área (ROMANELLI, 1991).

O **Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942**, organizou o ensino secundário, em dois ciclos: um primeiro, o Ginásial, com quatro anos, e um segundo, o Colegial, com três anos, com dois cursos paralelos: o curso Clássico e o curso Científico, ambos sem nenhum caráter de especialização (Art.2º). Os alunos do curso Ginásial precisavam, para progressão para o secundário, “ter revelado, em exames de admissão, aptidão intelectual para os estudos secundários”(Art. 32). De acordo com Art. 4º: “No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências”⁸.

Para Romanelli (1991, p.158), não havia no currículo dos cursos diferença substancial: ambos de cultura geral e humanística. Os alunos do Curso Clássico ou do Curso Científico tinham o direito de ingressar no ensino superior, se aprovados nos exames de licença. Assim, o Ensino Secundário tinha como único objetivo: o ingresso no ensino superior para “formação das individualidades condutoras”, o que serviu para “acentuar a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático” (ROMANELLI, 1991, p. 157 -158). Assim, este deveria: “a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições para ingresso no curso superior; d) possibilitar formação de lideranças (ROMANELLI, 1991, p.157).

Assim, na Reforma Capanema de 1942, não foram criadas condições para um sistema único de formação escolar e sim, um sistema **dualista**: uma via para a elite e outra para o povo, além da criação de um sistema paralelo de formação profissional, o SENAI, em 1942 e o SENAC, em 1946, revelando “a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo”(MOURA, 2007, p.9).

⁸ O Decreto-lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, estabelece: “Art. 14. **As disciplinas constitutivas do curso clássico** terão a seguinte seriação: Primeira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) História geral. 8) Geografia geral.Segunda série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Francês ou inglês 5) Espanhol. 6) Matemática. 7) Física. 8) Química. 9) História geral. 10) Geografia geral.Terceira série: 1) Português. 2) Latim. 3) Grego. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História do Brasil. 9) Geografia do Brasil. 10) Filosofia.Art. 15. **As disciplinas constitutivas do curso científico** terão a seguinte seriação: Primeira série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Espanhol. 5) Matemática. 6) Física. 7) Química. 8) História geral. 9) Geografia geral. Segunda série: 1) Português. 2) Francês. 3) Inglês. 4) Matemática. 5) Física. 6) Química. 7) Biologia. 8) História geral. 9) Geografia geral 10) Desenho. Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Física. 4) Química. 5) Biologia. 6) História do Brasil. 7) Geografia do Brasil. 8) Filosofia. 9) Desenho”.

O sistema de ensino profissionalizante instituído pela reforma Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização crescente. O país modernizava-se rapidamente e o parque industrial exigiu uma qualificação de mão-de-obra que o sistema público de ensino profissional, recém criado, não poderia fornecer a curto prazo (GUIRALDELLI JR, 1990, p.87).

Assim, durante o Estado Novo “a intenção da carta de 37 era manter um explícito **dualismo** educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, [...] deveriam se destinar às escolas profissionais”(GUIRALDELLI JR, 1990, p.82). A Reforma Capanema oficializou o **dualismo** educacional, com “a organização de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares” (GUIRALDELLI JR, 1990, p. 84).

As respectivas reformas, Francisco Campos e Capanema, não buscaram articulação entre o ensino primário e o secundário, como também uma articulação nos vários ramos do Ensino Médio, mantendo um sistema **dualista**, ao dar mais atenção ao ramo representado pelo secundário, de caráter preparatório para as elites ingressarem no ensino superior.

Com o manter e acentuar o dualismo que separava a educação escolar das elites da educação escolar das camadas populares, a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos que continuaram a fazer opção pelas escolas que “classificavam” socialmente, e os componentes dos estratos populares que passavam a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social (ROMANELLI, 1991, p. 169).

Com a Constituição de 1946, o país conseguiu uma democracia e a educação voltou a ser um direito no texto da lei, ministrada pelos poderes públicos, com previsão de recursos, afim de assegurar o direito à educação instituído. Assim, nesse espírito democrático, no governo Dutra, o então Ministro da Educação Clemente Mariani, constituiu uma comissão para elaboração de um projeto de reforma geral da educação. Em 1948, foi enviado à Câmara, o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que culminou na Lei nº 4.024/61, que tramitou por 13 anos, somente sendo votado e sancionado pelo presidente João Goulart em 1961. De acordo com Guiraldelli Jr (1990, p.116), “Anísio Teixeira considerou a aprovação da LDB uma “meia vitória, mas vitória”.

Sobre o Ensino Secundário, a **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**, propôs: “Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”. E ainda: “§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no

mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.” Segundo Romanelli (1991, p.181) foi mantida a estrutura da legislação anterior, com o Ensino Médio, “subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e da formação de professores)”⁹.

Com a ditadura civil-militar de 1964 e a imposição de um estado de exceção, as reformas educacionais buscaram alinhar os interesses de frações da burguesia à tecnoburocracia civil e militar, aos oligopólios internacionais e ao processo de internacionalização da economia e, especificamente, “alinhar o sistema educacional pelo fio condutor da ideologia do desenvolvimento com segurança” (GUIRALDELLI JR, 1990, p.167). Nos governos militares (1964-85), foram estabelecidos os acordos MEC-USAID (United States Agency for International Development) na definição das políticas educacionais, “que incluíam assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais”(ROMANELLI, 1991, p.197-210)¹⁰.

Para Romanelli (1991, p.209), “o aspecto mais relevante desses acordos consiste no fato, de todos eles, se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para justificar a necessidade de “cooperação”. Essa ajuda seria uma forma de alinhamento, através de reformas no sistema educacional para atender às demandas do desenvolvimento econômico, no contexto de internacionalização da economia. Apesar do foco das reformas, a partir desses acordos, serem no ensino superior (Reforma Universitária – Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968), o ensino primário e secundário também foram seu alvo.

Em se tratando de sociedades colonizadas ou recém-saídas do colonialismo, a ajuda internacional tem sido um instrumento eficiente de fornecimento e preparo de mão-de-obra ou de recursos humanos de vários níveis de qualificação, culturalmente adaptados aos objetivos de consolidação da dependência, mesmo após a emergência das sociedades nacionais (ROMANELLI, 1991, p.200).

A Reforma do ensino de 1º e 2º graus, **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**, estabeleceu a junção dos antigos cursos primário e ginásial (1º grau) e a eliminação dos exames de admissão, seguido do colegial (2º grau). Houve também a tentativa de eliminação do **dualismo** entre escola técnica e secundária, ao se instituir a escola única de 1º e 2º graus,

⁹A Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961, estabelece: “CAPÍTULO III. Art. 47. O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos:a) industrial; b) agrícola; c) comercial. Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa”.

¹⁰ Convênios entre o MEC (Ministério da Educação) e USAID (United States Agency for International Development) se iniciaram em 1964, para reorganização do sistema educacional brasileiro (ROMANELLI, 1991, p.197-210).

ambos com um núcleo comum de disciplinas (educação geral) e uma parte diversificada (formação especial) (ROMANELLI, 1991, p.240), estabelecendo a compulsoriedade da profissionalização do 2º Grau, atual Ensino Médio.

O 1º grau, indo da faixa etária dos 7 a 14 anos, com duração de oito anos, era composto de formação geral e sondagem vocacional e iniciação para o trabalho. O 2º grau, com duração de três ou quatro anos, foi destinado à “habilitação profissional de grau médio” (ROMANELLI, 1991, p.237-238). As habilitações, segundo a lei, deviam obedecer às necessidades do mercado de trabalho, em regime de cooperação com as empresas, de acordo com as possibilidades das escolas e mediante lista proposta dos Conselhos Estaduais de Educação e Conselho Federal de Educação, que apresentou lista com 130 habilitações abrangendo os setores: primário, secundário e terciário (ROMANELLI, 1991, p. 245).

A Lei n.º 5.692/71 tornou o profissionalizante obrigatório no ensino de 2º grau, que mesmo incorporado ao ensino regular, não conseguiu resolver a oferta de ensino técnico com qualidade para os estudantes. Para Romanelli (1991, p. 258): “o ensino de 1º grau semi-profissionalizante parece atender melhor aos interesses das empresas. Já o ensino profissionalizante de 2º grau contraria [...] esses interesses, mas faz parte da política de desvio da demanda da Universidade que o Estado propõe”.

Com a Lei n.º 7.044/82, foi revogado o ensino profissionalizante obrigatório de 2º grau e “o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura” (GUIRALDELLI JR, 1990, p. 185).

Pela Lei 7.044/82 “a qualificação para o trabalho”, proposta pela letra da Lei 5.692/71, foi substituída pela “preparação para o trabalho.” O 2º grau se livrou da profissionalização obrigatória mas, após tantos estragos, ficou sem características próprias. O governo do general Figueiredo, ao tentar colocar no tûmulo a profissionalização, praticamente descaracterizou, de uma vez, o já conturbado 2º grau (GUIRALDELLI JR, 1990, p.183).

O autor refere-se à política educacional dos governos militares, em três períodos: Castelo Branco e Costa e Silva (1964-69), Médici (1970-74), Geisel e Figueiredo (1975-85) e conclui que “as reformas do ensino foram elaboradas durante primeiro período, implantadas praticamente no segundo (no caso a Lei 5.692/71) e evidenciadas como desastrosas no terceiro” (GUIRALDELLI JR, 1990, p.170).

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, se pautou em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GUIRALDELLI JR, 1990, p.163).

Nos idos dos anos 80, quando a democracia voltou ao país, com o fim dos governos militares (1964-1985), podemos constatar na Constituição de 1988, o início de um avanço em relação ao direito ao Ensino Médio: “Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio”.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p.621), o final da década de 80, no governo Collor de Mello e a década de 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram períodos marcados de “[...] ostensivo apoio da burguesia brasileira e seus aparelhos de hegemonia, que se efetiva o desmanche da nação e uma era da indeterminação da política”. Nesse contexto da década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), foi instituído o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica e, posteriormente, com a Emenda Constitucional nº 14 de 1996, determinou-se no seu art. 2º. inciso II, a progressiva universalização do ensino médio gratuito. E ainda, de acordo com a Lei nº 9.394/96:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com o **Decreto nº 2.208/1997**, é estabelecida a separação entre o Ensino Médio e a educação profissional, e a regulamentação da educação profissional: “Art. 5º - A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. Assim, o ensino profissionalizante podia ser oferecido de duas maneiras: concomitantemente ao Ensino Médio, com matrículas separadas, ou subsequente ao Ensino Médio.

Art. 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis: I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II - **técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio**, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, grifo nosso).

O sistema **dual** foi mantido, ao ser vetado o desenvolvimento do Ensino Médio integrado à educação profissional, permanecendo a separação entre a formação geral e a

técnica. O referido Decreto “[...] vem não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25). Para Frigotto e Ciavatta (2011, p.626), o Decreto nº 2.208/97: “teve um efeito perverso de consolidação da fragmentação entre a educação geral e a formação profissional. [...] é uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional”.

Esse cenário somente deu indícios de alteração nos idos dos anos 2000, com o **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**, que substituiu e revogou o Decreto Presidencial em vigor de nº 2.208/97, possibilitando o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como política pública educacional nacional, enfrentando o **dualismo**.

Identificamos nesta pesquisa bibliográfica sobre a Política de Ensino Médio no Brasil, ao analisar as políticas destinadas ao Ensino Médio/Secundário contidas nas Constituições, Leis e Decretos republicanos, a presença do **dualismo** em, praticamente, toda trajetória histórica do Ensino Médio. A pesquisa possibilitou a reflexão sobre a necessidade de superação desse modelo **dualista** que segrega a formação da juventude, reforçando a desigualdade educacional. A modalidade de Ensino Médio Integrado aponta um caminho para a integração dos conhecimentos técnicos com os de cultura geral, sendo uma forma de enfrentamento do **dualismo** predominante e nefasto para os ideais de uma política democrática de formação da juventude, comprometida com a diminuição das desigualdades educacionais e sociais no Brasil.

2.3 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Neste tópico, apresentamos as produções mais significativas sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil. O Ensino Médio Integrado no Brasil vem sendo alvo de artigos, teses e dissertações nos últimos dez anos e consideramos necessário acessar essas publicações no intuito de compreender o estado do conhecimento sobre o tema. O objetivo da revisão bibliográfica foi traçar um panorama do estado do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, uma vez que o objeto de estudo é a análise das relações entre políticas em educação e práticas escolares no Ensino Médio Integrado. Assim, selecionamos produções alinhadas à temática da pesquisa.

Mostrando um panorama das pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, destaco, como contribuição relevante, a pesquisa de Souza, Costa Júnior e Souza (2018), a respeito da produção de conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado entre os anos de 2007 a 2017, realizada através de consulta aos Anais das Reuniões da ANPEd¹¹. O objetivo dessa pesquisa foi mapear a produção acadêmica sobre o Ensino Médio Integrado no GT 9, Trabalho e educação, da ANPEd, entre 2007 e 2017. Os autores fizeram a análise das publicações (trabalhos e pôsteres), a partir das seguintes indagações:

[...] como o Ensino Médio Integrado é percebido pelos autores dos artigos? A partir do tema Ensino Médio Integrado, o que objetivam esses estudos? Baseados em que referenciais teóricos eles foram construídos? Como podem ser enquadrados metodologicamente? (SOUZA; COSTA JÚNIOR; SOUZA, 2018, p. 655).

Respondendo às indagações, a análise empreendida nesta pesquisa mostrou que, em todos os trabalhos, o Ensino Médio Integrado, de acordo com Souza, Costa Júnior e Souza (2018, p.654), “é apresentado como uma possibilidade de superação da dualidade estrutural da educação brasileira”. Sobre os objetivos dos trabalhos analisados, “estão relacionados à implementação do Ensino Médio Integrado e aos desafios enfrentados para a concretização da sua proposta de articulação entre as disciplinas de formação geral e profissional” (SOUZA; COSTA JÚNIOR; SOUZA, 2018, p.654); e objetivos relacionados ao “financiamento da Educação Profissional, das políticas públicas para essa modalidade, da formação e do trabalho docente e da preocupação com uma formação que não se restrinja ao mercado”; e também objetivos relacionados ao “Ensino Médio Integrado no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e em cursos técnicos na área de saúde” (SOUZA; COSTA JÚNIOR; SOUZA, 2018, p.654).

Quanto ao referencial teórico-metodológico utilizado nesses trabalhos, a análise apontou que predomina o materialismo histórico e dialético (autores clássicos como Marx, Pistrak e Gramsci) e os autores mais referenciados são Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos e Maria Ciavatta. Presentes na maior parte dos textos estão referências às publicações de Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Ramon de Oliveira, Ricardo Antunes, Paolo Nosella, Dermeval Saviani e István Mészáros. Assim, esta pesquisa mostra um panorama, ainda que restrito, dos rumos das pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil, seus referenciais, autores e objetivos.

¹¹ SOUZA; COSTA JÚNIOR; SOUZA. Ensino médio integrado: a produção do conhecimento nos anos 2007 a 2017. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 4, n. 12, 2018.

A partir desse panorama, realizamos um levantamento das publicações sobre o Ensino Médio Integrado, no Portal dos Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e, num segundo momento, ampliamos o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Em ambas as bases, utilizamos os termos de busca **“ensino médio integrado”**.

Na revisão bibliográfica iniciada no Portal Periódicos CAPES/MEC (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação), utilizando o termo de busca **“ensino médio integrado”**, foram encontrados 123 artigos. A produção sobre o Ensino Médio Integrado é abrangente, por isso, buscamos uma aproximação de pesquisas afinadas como o objeto desta pesquisa, a relação entre as políticas em educação e as práticas escolares no Ensino Médio Integrado brasileiro. Estabelecemos recortes para seleção das publicações: usamos os termos de busca **“ensino médio integrado” AND “política educacional”** e encontramos 29 artigos¹². Esses 29 artigos tratam sobre políticas específicas de educação profissional, como PROEJA e educação profissional, sobre a reforma de Ensino Médio, sobre educação profissional no Plano Nacional de Educação (PNE) e educação profissional como campo ou política pública. Nenhum artigo trata especificamente sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como modalidade de ensino, nem sobre a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas escolas.

Numa nova busca, utilizamos o termo **“ensino médio integrado” AND “prática pedagógica”** e encontramos 28 artigos que tratam de temáticas relacionadas à Educação profissional: formação de professores, componentes curriculares específicos, práticas nos institutos federais de educação profissional e no PROEJA, metodologias de ensino e práticas curriculares. Enfim, estudos relacionados à práticas no Ensino Médio Integrado. Com esses resultados, utilizamos os termos de busca **“ensino médio integrado” AND “política educacional” AND “prática pedagógica”** e encontramos quatro artigos. Dos quatro artigos encontrados, dois deles, tratam da educação profissional no PROEJA, um sobre currículo e outro sobre reforma educacional na América latina. Utilizamos ainda como critérios para selecionar os artigos: serem “periódicos revisados por pares” e terem sido “publicados entre 2008 e 2019”, portanto publicados nos últimos onze anos. O recorte temporal, esse período de

¹² Utilizando termos de busca similares como “ensino médio integrado” AND “política pública em educação” e “ensino médio integrado” AND “política em educação”, não encontramos artigos.

onze anos, se deve ao fato de que o Ensino Médio Integrado passou a ser uma política pública em forma de lei em 2008.¹³

No levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) utilizamos o termo de busca “**ensino médio integrado**” e os critérios: seleção “por assunto” e “dissertações e teses no período de 2008 a 2019”. Foram encontradas quarenta e cinco dissertações de mestrado dentre as quais, selecionamos três dissertações, e vinte e quatro teses de doutorado, dentre as quais, selecionamos quatro teses, por terem como foco do estudo, a relação entre as políticas e práticas destinadas ao Ensino Médio Integrado no âmbito escolar:

Quadro 1 – Referencial teórico (Produções acadêmicas - Dissertações e Teses)

ANO	AUTOR	TÍTULO
2013	SILVA, Mércia Rodrigues Farias da	Dissertação: O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias da Universidade Federal de Pernambuco
2013	SANTOS, Carmen Lucia	Dissertação: A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso
2014	SOUZA, Maria de Araujo Medeiros	Dissertação: Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo
2008	ROCHA, Guimarães Edilene	Tese: Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares
2011	BENFATTI, Xênia Diógenes	Tese: O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização
2011	MACIEL, Lindalva Martins Maia	Tese: Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios
2012	PONTES, Ana Paula Furtado Soares	Tese: Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?

FONTE: A autora (2019)

¹³ A publicação da Lei nº 11.741 de julho de 2008, alterou a LDB n.º 9394/96, que dispôs sobre a educação profissional técnica de nível médio (EPT), com a seguinte redação: “Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2008).

A dissertação Mércia Rodrigues Farias da Silva, intitulada: **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias da Universidade Federal de Pernambuco** (2013), traz a análise do processo de implementação da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na Escola Técnica Estadual Cícero Dias - ETECD, situada em Recife/PE. É um estudo de caso que tem como referencial teórico Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Acácia Kuenzer, Ramon de Oliveira. Utilizou a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a entrevista do tipo semiestruturada, com gerentes, coordenadores e educadores.

Os resultados apontam que predomina o conceito de Ensino Médio Integrado pautado na visão de um ensino de justaposição e de complementação entre os saberes da base comum e da base técnica. Segundo a autora, a proposta, em relação à concepção pedagógica, não “incorpora os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada prevista pelo Decreto n. 5.154/04” e diverge dos princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (SILVA, 2013). Sobre as ações para materializar a proposta, “os resultados apontam que as categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura não são colocadas como eixos estruturadores da formação dos alunos” e sobre a infraestrutura física e os recursos humanos, os sujeitos estão satisfeitos com as condições do ambiente escolar (SILVA, 2013).

Por fim, verificou-se que a escolha dos cursos e a construção dos projetos pedagógicos foram definidos pela empresa parceira, sem a participação coletivos escolares. Os resultados apontam a necessidade de se promover a formação continuada do corpo docente, técnico e gestor na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio e promover espaços coletivos e democráticos de discussão para implementação da proposta.

A dissertação de Carmen Lucia Santos: **A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso** (2013), da Universidade Federal do Pará, “trata da gestão das políticas do Ensino Médio Integrado e objetiva analisá-la na rede de escolas tecnológicas do Pará – EETEPa no município de Belém, com vistas a verificar de que modo a gestão tem contribuído para a implementação dessa política”(SANTOS, 2013). É um estudo de caso da Escola de Educação Tecnológica Professor Anísio Teixeira, e utilizou como instrumento de coleta de dados, a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Conclui-se que modelo de gestão que praticado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, através da rede EETEPa é unilateral, e não tem conseguido mobilizar os princípios do ensino integrado, o

que difere da gestão da escola que é democrática e vem tentando consolidar a política de Ensino Médio Integrado, e que a:

gestão democrática por meio dos seus princípios foram elementos importantes no momento de implementação da política e contribuíram na construção de sua consolidação, mas não tem sido o suficiente para a sua manutenção, uma vez que a gestão da rede EETEPA que parte de uma perspectiva unilateral, tem prejudicado as ações e projetos de Ensino Médio Integrado no “chão da escola”(SANTOS, 2013).

A dissertação de Maria de Araujo Medeiros Souza, da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada **Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo** (2014), “buscou investigar como vem ocorrendo o processo de implementação da política pública de Educação Profissional em Pernambuco”, assim como “verificar como as práticas de gestão adotadas em três Escolas Técnicas Estaduais, localizadas na Zona da Mata Norte do Estado, influenciam a execução do currículo proposto para o ensino médio integrado à Educação Profissional” (SOUZA, 2014). Utilizou a metodologia de estudo de caso, observação do cotidiano escolar e entrevistas semiestruturadas com gestores e coordenadores de três escolas técnicas estaduais (ETEs). A pesquisa fundamentou -se em Eduardo Antônio Salomão Condé (2012), Jefferson Mainardes (2006), José Roberto Rus Perez (2010) e Maria Ozanira Silva e Silva (2005) que abordam a temática políticas públicas e Marise Ramos (2011), Jaqueline Moll (2010) e Demerval Saviani (2008). Analisou-se a legislação básica nacional e estadual que dispõe sobre a Educação Profissional.

A partir dos dados obtidos nas entrevistas sobre a percepção acerca da política de Educação Profissional no estado e o trabalho que vem sendo desenvolvido com as turmas do Ensino Médio Integrado, constatou-se ser necessário investimentos: “na formação continuada da equipe gestora, da formulação de uma proposta curricular para os cursos técnicos do ensino médio integrado e do direcionamento de recursos financeiros específicos para dar continuidade à implementação da política pública” (SOUZA, 2014).

A tese de Edilene Guimarães Rocha: **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares** (2008), da Universidade Federal de Pernambuco, tem como objetivo “analisar as inter-relações entre política e práticas curriculares no território do cotidiano escolar” e ainda, especificamente:

analisar as inter-relações entre o discurso pedagógico oficial e o discurso pedagógico local e suas expressões nas práticas curriculares; analisar o processo de definição da política curricular, elaboração, implantação e implementação de estratégias e suas inter-relações com as práticas curriculares (ROCHA, 2008).

E também “identificar os efeitos provocados pela política nas práticas curriculares desenvolvidas no território do cotidiano escolar e as recontextualizações produzidas no seu interior”(ROCHA, 2008). É uma pesquisa qualitativa com análise de documentos, entrevistas, questionários, observações diretas no Curso Técnico de Construção de Edifícios do CEFET-PE. Os resultados apontam que os efeitos da política sobre as práticas curriculares promovem: uma certa adesão às estratégias da política, a democratização do acesso ao projeto escolar, a diminuição das desigualdades e a promoção da inclusão social e a falta de participação efetiva e ativa dos professores na definição das estratégias institucionais. E ainda, “coadunadas com as orientações da política e práticas curriculares conservadoras vinculadas a um discurso pedagógico que se aproxima dos modelos pedagógicos de desempenho”(ROCHA, 2008).

A tese de Xênia Diógenes Benfatti, intitulada **O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização** (2011), da Universidade Federal do Ceará, tem como objetivo: “analisar a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas de EMI, bem como de promover metodologia avaliativa que possa subsidiar às escolas públicas na avaliação curricular dessa modalidade” (BENFATTI, 2011). É uma “pesquisa avaliativa”, “um estudo de casos múltiplos”, de abordagem qualitativa, realizada em três escolas: Ceará, Maranhão e Paraná. Foi realizada análise documental, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observação. Os resultados da pesquisa indicam que “a integração está idealizada e concebida nos planos de cursos, mas desenvolve-se por práticas curriculares que ainda acompanham o modelo dualista, em práticas curriculares isoladas e específicas de cada matéria” e que “a integração necessita ser discutida e vivenciada pelos docentes” em tempos e espaços de formação institucionalizada (BENFATTI, 2011).

A tese de Lindalva Martins Maia Maciel: **Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios** (2011), da Universidade Estadual Paulista, tem como objetivo investigar o Ensino Médio Integrado na rede pública estadual do Maranhão, buscando, especificamente: “compreender os fundamentos das diretrizes para o Ensino Médio Integrado; identificar o percurso da concepção e desenvolvimento da experiência da integração em escolas da rede pública estadual maranhense” (MACIEL, 2011). Assim como “identificar junto aos sujeitos sociais da escola quais as expectativas com relação aos cursos integrados” (MACIEL, 2011). É pesquisa bibliográfica, documental e de campo em duas escolas da Rede Pública Estadual do Maranhão, nos Cursos de Gestão e Empreendedorismo e Turismo e Hospitalidade e do Curso de Eletromecânica da Escola identificada. Identificou-se desafios e possibilidades no Ensino Médio Integrado na escola da rede pública estadual maranhense e inferiu-se que a experiência da integração não se materializou continuamente

nas escolas da rede pública estadual devido às condições de infraestrutura, de formação docente e a descontinuidade da ação pública estadual maranhense.

A tese de Ana Paula Furtado Soares Pontes: **Ensino médio integrado: formação politécnica como horizonte?** (2012), da Universidade Federal de Pernambuco, tem como objetivo analisar como o Ensino Médio Integrado (EMI) se constitui em seus aspectos institucionais, organizacionais e político-pedagógicos e qual perspectiva de formação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. A pesquisa é “um estudo exploratório com grupo focal” e utilizou análise de documentos, entrevistas com professores dos cursos de EMI de Eletrotécnica e de Mecânica e com a equipe pedagógica. Concluiu que os projetos pedagógicos dos cursos não envolveram discussões conceituais aprofundadas e a definição do currículo dos cursos foi permeado por conflitos, e “os professores enfrentaram dificuldades no desenvolvimento da proposta de EMI, de natureza conceitual, política, organizacional e pedagógica” (PONTES, 2012). E que “o desenvolvimento da proposta do EMI no IFPB/Campus João Pessoa se restringiu a mudanças na organização da matriz curricular restritas à ajustes de cargas horárias e direcionamentos das disciplinas de Formação Geral para as necessidades da área técnica” (PONTES, 2012). E ainda: os cursos de Ensino Médio Integrado não se efetivaram na prática, não se constituindo “um projeto de travessia para uma nova realidade e a perspectiva de formação omnilateral não se materializou no desenvolvimento dos cursos”(PONTES, 2012).

Podemos concluir, a partir do levantamento da produção teórica sobre o Ensino Médio Integrado, que pesquisas sobre a relação entre políticas educacionais e práticas escolares no cotidiano escolar é uma temática ainda pouco explorada. A esse respeito, em sua tese de livre-docência, José Mario Pires Azanha (2011) fez, nos idos dos anos noventa, uma crítica às pesquisas que se limitavam a investigar somente o contexto das leis e das ideias educacionais, sem referência ao contexto das práticas escolares:

[...] o conhecimento histórico da educação de uma época não se esgota pelo conhecimento das idéias que agitaram-na ou das leis e outras regulamentações que se fixaram. Rotinas não documentadas, hábitos que se extinguíram poderiam [...] trazer contribuições interessantes sobre o estado da educação da época (AZANHA, 2011, p.59).

Como conceitua Azanha, se não quisermos fazer “abstracionismos pedagógicos”¹⁴ sobre o que acontece no cotidiano da escola pública brasileira, devemos descrever práticas

¹⁴ “[...] entendendo-se a expressão como indicativa da veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude, para ater-se apenas a

reais e concretas, uma vez que: “trata-se da vida cotidiana das escolas”, da qual, “desconhecemos tudo sobre essa vida e dela não temos quase registro, a não ser pelas reminiscências pessoais fortuitas e pelas fixações literárias ou artísticas em geral”(AZANHA, 2011, p.58). Neste sentido, ainda hoje, faz-se necessária a realização de pesquisas que permitam “descrições confiáveis das práticas escolares concretas” (AZANHA, 2011, p.57) Entretanto, pesquisas essas que possibilitem, não somente, a compreensão do dia a dia das práticas escolares, mas sobretudo, a compreensão das complexas relações entre as políticas e as práticas escolares.

“princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta de situações focalizadas” (AZANHA, 2011, p.42).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Trataremos, neste tópico, do percurso metodológico da pesquisa que, segundo Minayo (1994, p.16), “[...] inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Concordamos com a autora, quando afirma que: “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16). É uma pesquisa qualitativa que busca responder sobre as relações entre políticas e práticas na escolarização da juventude: “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.22). Portanto, realizamos um estudo qualitativo, entendendo-o como aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17-18).

Nesta perspectiva, inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o referencial teórico, os estudos de Stephen Ball, que indicou a categoria teórica da pesquisa: **atuação**. Realizamos, no segundo momento, uma revisão histórica sobre a Política de Ensino Médio no Brasil, com o intuito de captar o projeto de escolarização destinado à juventude. Num terceiro momento, selecionamos produções alinhadas à temática, traçando um panorama do estado do conhecimento sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil¹⁵.

No corpo teórico da pesquisa, recorreremos aos autores que discutem o Ensino Médio Integrado no Brasil, indo daqueles que tratam sobre as políticas em educação, àqueles que o situam numa discussão conceitual. Por fim, realizamos um estudo de caso em uma escola específica de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, situada na cidade do Recife. A escolha do **Estudo de Caso**, de investigar um caso específico, deve-se ao fato de considerarmos a possibilidade de um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio”, que além de fornecer “informações relevantes para tomada de decisão, demanda um trabalho de campo intenso e prolongado” (ANDRÉ,

¹⁵ Realizamos o levantamento das publicações sobre o Ensino Médio Integrado, no Portal dos Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ampliamos o levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

1995, p.49). Assim como, “são estudos preocupados com a compreensão e a descrição do processo do que com os resultados comportamentais” (ANDRÉ, 1995, p.49). Um dos critérios adotados para a opção por um **Estudo de Caso** é justamente ser “um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros casos, seja porque é distinto de outros casos” (ANDRÉ, 1995, p.51). Esse é o caso da escola escolhida.

A “Escola Estudo de Caso”

A **Escola Estudo de Caso** é uma Escola Técnica Estadual (ETE) de Ensino Médio pertencente à Rede pública estadual de Pernambuco, que oferece o Ensino Médio Técnico Integrado ao ensino regular. Como estamos tratando de políticas públicas, selecionamos uma instituição pública, responsável pela garantia do direito à educação, enquanto função social reconhecida constitucionalmente, própria das sociedades democráticas. É, ao mesmo tempo, uma escola com particularidades que a difere de todas as outras, com características singulares, e essa escolha se deve ao fato de: 1. A escola selecionada é a única que tem uma parceria público/privada no Ensino Médio Integrado na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco; 2. A escola pública selecionada faz parte da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, apresentando resultados significativos em avaliações institucionais, como indicam os resultados do IDEB 2015 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e IDEPE 2015 (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco) em relação ao desempenho escolar.¹⁶ A **Escola Estudo de Caso** tem o melhor resultado no IDEPE/2016¹⁷ na cidade do Recife, além de um bom resultado no IDEB/2017 e 2018¹⁸.

A **Escola Estudo de Caso** foi criada em 2006, a partir do Decreto nº 28.830 de um Convênio de cooperação técnica e financeira, criado pela Secretaria de Educação de

¹⁶As escolas públicas de Pernambuco têm o melhor ensino médio do Brasil. É o que aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no país, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). O estado lidera o ranking, relativo ao ano de 2015, junto com São Paulo, ambos com nota 3,9. Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2016/09/pernambuco-lidera-ranking-nacional-do-ensino-medio-segundo-ideb.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

¹⁷ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) no ano de 2016, superou a média de 3,9 do ano de 2015, o IDEPE 2016 apresentou a nota de 4,1 ultrapassando mais uma vez a nacional, que é 3,5. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/blog/2017/08/28/idepe-pernambuco-supera-mais-uma-vez-a-media-nacional/>. Acesso em: 6 jun. 2019.

¹⁸ O desempenho de Pernambuco nas escolas estaduais do ensino médio ultrapassou a média nacional segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC). O Estado obteve média de 4,0 enquanto a média nacional foi de 3,5. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2018/09/04/NWS,80100,70,614,NOTICIAS,2190-EDUCACAO-PERNAMBUCO-SUPERA-MEDIA-NACIONAL.aspx>. Acesso em: 21 jun. 2019.

Pernambuco para abrigar o programa de parceria com o Instituto OI Futuro¹⁹, instituto de responsabilidade social da antiga empresa OI Telemar. A escola foi inaugurada em março de 2006, como Centro de Ensino Experimental²⁰. Em 2008, por meio da Lei Complementar nº 125/2008, tornou-se Escola de Referência e, em 2011, pelo Decreto nº 36.121/2011²¹, em Escola Técnica Estadual (ETE) (NAVE..., 2011, p.17).

A Escola Técnica Estadual, classificada como escola de grande porte, com três modalidades ensino: **1. Ensino Médio Integrado:** 511 Educandos, 12 Turmas (turno diurno); **2. Técnico Subseqüente:** 261 Educandos, 06 Turmas (turno noturno); **3. Ensino à Distância:** 175 Educandos, 07 Turmas (turno noturno) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018, grifo nosso).

Na modalidade Ensino Médio Integrado, foco da pesquisa, em parceria com a empresa privada, a **Escola Estudo de Caso** desenvolve o Programa NAVE (Núcleo Avançado em Educação)²² que articula cursos técnicos profissionalizantes ao ensino regular, em áreas ligadas à inovação e à criatividade e, para isso, conta com a parceria do Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR)²³ e a PLANETAPONTOCOM²⁴, nos Cursos Técnicos em Programação de Jogos Digitais e em Multimídia.²⁵

¹⁹ A OI Futuro, Instituto de Educação, Cultura, Social, Esporte e Meio Ambiente, é o instituto de responsabilidade social, entidade sem fins lucrativos da Oi, empresa privada do ramo das telecomunicações.

²⁰ Os Centros de Ensinos Experimentais foram criados em 2004, pelo Governo do Estado de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC, visando “experimentar um novo modelo de escola para jovens do Ensino Médio” O programa foi desenvolvido mediante acordos estabelecidos através de uma parceria entre o setor público e entidades da sociedade civil corresponsável (ICE).(PROCENTRO, 2004).

²¹ Em 2010, através do Decreto nº 36.121 de 21 de janeiro de 2011, publicado no Diário Oficial do Estado de Pernambuco no dia 22 de janeiro de 2011 foi transformada em Escola Técnica Estadual (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2018).

²² O NAVE (Núcleo Avançado em Educação) é um programa de ensino médio integrado ao profissional desenvolvido pelo instituto Oi futuro em parceria com as Secretarias de Estado de Educação do Rio de Janeiro e de Pernambuco. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>. Acesso em: 14 de fev. 2019.

²³ O CESAR é um centro privado de inovação que utiliza engenharia avançada em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para solucionar problemas complexos para empresas e indústrias de diversos setores, a exemplo de telecomunicações, eletroeletrônicos, automação comercial, financeira, mídia, energia, saúde e agronegócios. Nascido em 1996, o instituto atua em três áreas com o objetivo de fornecer os melhores serviços para o mercado nacional e internacional: Engenharia, Educação e Empreendedorismo. O CESAR faz parte do Porto Digital, ambiente de empreendedorismo, inovação e negócios de tecnologias da informação e comunicação do estado de Pernambuco que reúne mais de 200 empresas no pólo do Bairro do Recife. Disponível em: <https://www.cesar.org.br/>. Acesso em: 9 de jan. 2013.

²⁴ O PLANETAPONTOCOM “é uma OSCIP cuja missão é desenvolver soluções inovadoras para a educação. As bases teóricas para o desenvolvimento do trabalho: mídia educação, educação interdimensional e pensamento sistêmico. A empresa realiza consultoria que orienta no desenvolvimento de uma proposta voltada para o Departamento de Mídia-educação, que funciona na Escola, atendendo à demanda de projetos integralizadores, dos educadores, além de desenvolver cursos e oficinas de formação nas diversas mídias (jornal, rádio e cinema de animação, etc.)” Disponível em: <http://www.planetapontocom.org.br>. Acesso em: 28 de jan. 2013.

²⁵ Em 2009, através da Portaria nº 182/09 de 02 de junho de 2009, iniciou a oferta do Curso Técnico em Nível Médio de Programação de Jogos Digitais dentro do Eixo Tecnológico Comunicação e Informática, articulado com o Ensino Médio e desenvolvido de forma integrada, com duas saídas intermediárias, em Programação e em Ilustração para Jogos Digitais. Também a Portaria de nº 7248 e a Portaria de nº 7249, ambas expedidas em 18 de agosto de 2010 regulamentou o Curso Técnico de Programação de Jogos Digitais e o Curso Técnico em

Os cursos técnicos desenvolvidos na forma integrada com o Ensino Médio regular iniciaram em 2009, através da Portaria nº 182/09 de 02 de junho de 2009, publicada no Diário Oficial de Pernambuco em 03 de junho de 2009. A Secretaria de Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA) autorizou a oferta do Curso Técnico em Nível Médio de Programação de Jogos Digitais, vinculada ao Eixo Tecnológico Comunicação e Informática.

O Curso de Programação de Jogos Digitais tem como objetivo “formar profissionais programadores de artefatos digitais, sejam eles jogos, sistemas, softwares e aplicativos” (NAVE..., 2015, p.12). Neste curso, os estudantes desenvolvem códigos de jogos e subprodutos relacionados através de linguagens, padrões, ferramentas, metodologias de programação, além de se apropriarem da lógica básica de um jogo digital ou analógico (NAVE..., 2015, p.12).

O Curso de Multimídia tem como objetivo formar profissionais para “atuar nas artes gráficas e digitais, sendo capaz de desenvolver projetos audiovisuais, modelar e animar objetos 2D e 3D, projetar interfaces, captar, além de tratar dos aspectos relacionados ao design visual e sonoro dos jogos eletrônicos” (NAVE..., 2015, p.12). A matriz curricular dos dois cursos técnicos, em todos os anos do Ensino Médio, é composta por quatro componentes curriculares, sendo um deles, Projeto Integralizador, presente em todos os anos. A forma de ingresso dos alunos para preenchimento das vagas nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio é realizada, desde 2009, por meio de processo seletivo, regulamentado através de Edital Público de Seleção. São destinadas vagas apenas para o 1º ano e, disponibilizando 80% destas para a rede pública e 20% para a rede privada (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

A pesquisa de campo na Escola Estudo de Caso

Adotamos, como referencial teórico e analítico das políticas educacionais e práticas pedagógicas, o **Ciclo de Políticas**, do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Stephen Ball e Richard Bowe (2006), propuseram uma abordagem analítica das políticas, o **Ciclo de Políticas**. Além dos estudos de Stephen Ball, detalhados nos referenciais teóricos, nos guiamos pelo referencial analítico da Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. Portanto, para captar a **atuação** dos “atores” escolares na **Escola Estudo de Caso**, utilizamos os seguintes instrumentos/procedimentos na pesquisa de campo

Multimídia, respectivamente, regularizando algumas pendências, tendo seus efeitos retroativos a fevereiro de 2009 (PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO, 2018).

realizada durante o ano letivo de 2018: Análise Textual Discursiva de documentos oficiais, Diário de Campo e Entrevistas; Observação Direta e Registro das práticas escolares em Diário de Campo; Entrevistas Semiestruturadas individuais e, coletivas em Grupos Focais.

Inicialmente realizamos a Análise Textual Discursiva de Leis, Planos, Normatizações, Portarias, Resoluções, Decretos, referentes ao Ensino Médio Integrado, vigentes nacionalmente e nas Escolas Públicas da Rede Estadual de Pernambuco e, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar da **Escola Estudo de Caso**. Para Ludke e André (1986, p.39):

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Com o objetivo de analisar a relação das práticas com as orientações da política e interpretá-las à luz da teoria adotada, realizamos Observações diretas, com registro em diário de campo, captação de imagens em filmagens e fotografias, guiadas por um Roteiro para sistematização das Observações da rotina escolar. O Roteiro de observação e registro em diário de campo visou à sistematização das práticas pedagógicas, sendo organizado em três tópicos descritivos: 1. Descrição da prática pedagógica; 2. Periodicidade e ambiente escolar da prática pedagógica; 3. Atuação dos envolvidos na prática.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRE, 1986, p.26).

Para complementar as informações, buscando a ótica dos envolvidos sobre a política de educação e a prática pedagógica, utilizamos a Análise Textual Discursiva de fontes orais captadas em Entrevistas Semiestruturadas, com gravador de voz, nas quais participaram os seguintes “atores”: a Equipe gestora (Gestora, Gestor Adjunto e Educador de apoio/Coordenador pedagógico); Professores (as) das cinco áreas de conhecimento do Ensino Médio Integrado (Matemática, História, Língua Portuguesa, Biologia e Projetos Integrados), sendo um professor de cada área²⁶; Estudantes do 1º, do 2º e do 3º anos do Ensino Médio

²⁶ Lei nº 13.415/2017: “Art. 36 . O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Integrado (organizados em forma de três grupos focais compostos de 10 à 12 estudantes); o Coordenador de pesquisa educacional, representante da empresa da parceria público/privada que atua na Escola.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário (LUDKE; ANDRE, 1986, p.34).

Tendo como justificativa analisar a **atuação** dos gestores, professores e estudantes, ou “como fazem as políticas, nas práticas educativas”, foi elaborado um Roteiro de Entrevista Semiestruturada que, de acordo com Minayo (1994, p.58) busca associar “questões previamente formuladas” (fechadas), com questões abertas, onde o entrevistado “aborda livremente o tema proposto”.

O Roteiro da Entrevista, individual com os gestores e os professores e em grupos focais com os estudantes, constou dos seguintes tópicos: 1. Sobre a rotina de trabalho e as atribuições; 2. Sobre desafios e dificuldades na rotina de trabalho; 3 Sobre as práticas que resolvem e superam os desafios e dificuldades do trabalho pedagógico. A escolha dos entrevistados seguiu os seguintes critérios: 1.Representatividade (Gestores: representatividade na **atuação** da gestão; Professores: representatividade em cada uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Médio Integrado e; Estudantes: representatividade nos três anos do Ensino Médio); 2. Aproximação espontânea e aderência voluntária à pesquisa (todos os “atores” foram convidados após apresentação da pesquisa).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, em 2018, a **Escola Estudo de Caso** tinha uma equipe composta por: “27 professores, 25 funcionários e 503 estudantes (253 no Curso Técnico de Programação e 250 no Curso Técnico de multimídia)”(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018). Dos 27 professores da Escola, participaram das entrevistas, cinco professores. Da equipe gestora, participaram a Diretora, o Diretor Adjunto e o Coordenador Pedagógico.

A equipe docente é formada por 27 educadores escolares, dos quais: 17 são professores da Rede Estadual de Ensino (das disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Filosofia); 09 educadores da Educação Profissional, 01 gestora; 01 secretária, 01 chefe de núcleo administrativo, 02 assistentes de gestão, 01 analista de gestão, 01 bibliotecária, de 01 Coordenador e 01 estagiários no Espaço Mídiaeducação e de duas equipes prestadoras de serviços, responsáveis pela segurança e pela limpeza do prédio, respectivamente (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Os estudantes foram entrevistados coletivamente, através da técnica de Grupo Focal (GATTI, 2005), que foi escolhida para agruparmos os estudantes de cada ano do Ensino Médio Integrado, uma vez que a técnica propõe a seleção de pessoas com características comuns. Segundo Gatti (2005, p.11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias, prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Foram realizados três encontros com grupos focais de 10 à 12 estudantes, que aderiram espontaneamente ao convite para participar da pesquisa. Os três grupos focais foram gravados e o Roteiro foi o mesmo das Entrevistas individuais, visando captar a rotina escolar dos estudantes. A entrevista nos Grupos Focais teve a duração média de 30 minutos com participação intensa dos estudantes, que após lançada a questão, se manifestavam espontaneamente.

Em relação às políticas educacionais estaduais, utilizamos a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) dos documentos norteadores/organizadores do Ensino Médio Integrado, em vigor: Leis, Decretos, Portarias e documentos específicos da escola (Projeto Político Pedagógico da Escola e o Regimento Escolar). Complementando os dados empíricos coletados durante o ano letivo de 2018 na **Escola Estudo de Caso**, realizamos a análise Textual Discursiva, tanto das Entrevistas com os referidos “atores”, assim como dos Registros das Observações Diretas em diário de campo.

Em todo o levantamento de dados, nas análises empreendidas e no processo de sistematização dos dados, fomos guiados pela **categoria²⁷ teórica Atuação**, que possibilitou identificar **categorias empíricas**, surgidas a partir da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) dos documentos, das entrevistas e dos registros das observações no cotidiano do Ensino Médio Integrado na **Escola Estudo de Caso**. De acordo com Moraes e Galiuzzi (2006, p. 118) “a análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso.” E ainda:

²⁷ “A palavra categoria, em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa estabelecer elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa” (GOMES, 1994, p.70)

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão (MORAES, 2003, p.191).

Buscamos, neste processo, responder a questão de pesquisa: **Como gestores, professores e estudantes “atuam” em relação à política em educação, nas práticas escolares, no Ensino Médio na modalidade Integrado?** Para responder a essa questão, analisamos, inicialmente, um conjunto de textos, denominado Corpus. De acordo com Moraes (2003, p. 194) “toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. Os textos que compõem o corpus da análise podem tanto terem sido produzidos especialmente para a pesquisa, como podem ser documentos já existentes previamente”. O Corpus da pesquisa foi composto pelos seguintes textos: documentos da política, previamente existentes (Legislação Educacional Estadual, Projeto Político Pedagógico da Escola e Regimento escolar); transcrições de entrevistas; e registros de observação em diário de campo.

De acordo com Moraes (2003), a Análise Textual Discursiva é organizada em um ciclo com três elementos: **a Unitarização, a Categorização e a Comunicação**. Iniciamos a Análise Textual Discursiva pela desconstrução ou “desmontagem dos textos”: a **Unitarização**, que “implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes,” que são “unidades de análise ou unidades de significado ou de sentido” MORAES (2003, p.195). As **unidades de análise/constituintes** foram obtidas na análise dos documentos (unidades de contexto), a partir da categoria teórica **atuação** (de gestores, professores e estudantes), enquanto categoria teórica definida a priori.

Assim, num primeiro momento, iniciamos com a análise dos documentos da Política Estadual de Educação: Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) PEE; Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008; Instrução normativa SEE nº 08 /2017; Instrução normativa SEE nº 09 /2017; Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018. Projeto Político Pedagógico 2018; Regimento Escolar. Identificamos as seguintes **unidades de análise/constituintes** no processo de **Unitarização: orientações para práticas docentes, orientações para práticas de gestão e orientações para os estudantes**, que implicam nas **atuações** dos atores citados. No processo seguinte, de **Categorização**, identificamos **categorias empíricas: Tempo escolar e Espaço escolar**, nos documentos da política estadual e nos documentos elaborados pela comunidade escolar: o Projeto Político Pedagógico e o

Regimento Escolar. E ainda as **categorias empíricas Participação e Diálogo** no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar.

No segundo momento, guiados pela categoria teórica **atuação**, realizamos a análise das **práticas escolares** e das **discursos/falas** dos “atores” nas Entrevistas/grupos focais. Buscamos sistematizar as diversas **atuações** de gestores, professores e estudantes nas diversas práticas escolares e nos discursos/falas, ou seja, buscamos saber como as orientações das políticas eram expressas, ou como os “atores” fazem as políticas.

Em relação às diversas **práticas escolares**, identificamos as **unidades de análise/constituintes** onde apareciam as **atuações**, em confronto com o que definiam os documentos das políticas (Leis estaduais, Portarias, Normatizações, Projeto político pedagógico e Regimento escolar). Foram encontradas as seguintes **unidades de análise/constituintes: Reuniões de gestão; Reuniões de professores; Reuniões de pais; Reuniões de estudantes; Aulas do ensino regular; Aulas do ensino técnico; Eventos culturais e esportivos; Conselhos de classe e Recreios/intervalos**. Foram reagrupadas e classificadas, mais uma vez, nas seguintes **unidades de análise /constituintes: Práticas de Gestão e Práticas Docentes**. Posteriormente, identificamos as características que apareciam em praticamente todas as **Práticas de Gestão e Docentes**, nas **atuações** dos “atores” (gestores, professores e estudantes) e partimos então para a **Categorização**, processo em que “reúnem-se as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118).

A categorização que compreende o “estabelecimento de relações [...] implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias (MORAES, 2003, p.191).

No processo de **Categorização**, foram identificadas as **Categorias empíricas** da pesquisa, enquanto elementos unitários, temáticas semelhantes, construídas a partir de regularidades observadas no cotidiano escolar, ou seja, elementos recorrentes obtidos tanto nos discursos/falas (Entrevistas/grupos focais), quanto nas situações de **atuação** das políticas nas **práticas escolares** (Observação direta). O mesmo processo de análise foi realizado com as Entrevistas e Grupos Focais: encontramos relatos recorrentes sobre as **Práticas Docentes e de Gestão (unidades de análise)**, que foram categorizadas.

Assim, a **Análise Textual Discursiva** proporcionou identificar as Categorias Empíricas da pesquisa, tanto nas Transcrições dos discursos/falas de gestores, professores e estudantes (Entrevistas/grupos focais), quanto nos Registros das práticas escolares

(Observação direta). Portanto, as **Categorias Empíricas** da pesquisa foram as seguintes: **Tempo Escolar; Espaço/ambiente Escolar; Diálogo e Participação.**

Por fim, concluímos a Análise Textual Discursiva com a **Comunicação**, que é a “compreensão renovada do todo” e, resultante desse processo, surge o **metatexto** que “representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores”(MORAES, 2003, p.191). Ou seja, surgem deste ciclo de análise, como processo “auto-organizado”, novas compreensões, resultados finais criativos e originais, que constam no terceiro artigo desta pesquisa (MORAES, 2003, p.191-192). Portanto, o resultado deste processo é apresentado no terceiro momento da pesquisa: **Arenas da prática**. Acreditamos que a construção deste percurso metodológico garantiu uma discussão profícua sobre políticas e práticas escolares do Ensino Médio Integrado, buscando um percurso metodológico coerente com o referencial teórico adotado.

4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

4.1 ARTIGO 1: POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E A GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL²⁸

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo compreender a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro. A meritocracia, enquanto subjetividade, justifica as desigualdades e o fracasso escolar, contribuindo para a sua permanência na sociedade. Assim, buscamos o argumento teórico do artigo em autores afinados com os ideais de democracia e justiça social: Arroyo (2010), Ball, Maguire e Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) e Souza (2009). Concluimos, a partir do diálogo com esses autores, que políticas públicas em educação, de caráter democrático e enquanto diretrizes educativas, podem contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social dos estudantes brasileiros.

Palavras-chave: políticas públicas em educação; direito à educação; desigualdades sociais; meritocracia.

Introdução

O objetivo deste artigo é compreender a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro. A meritocracia, enquanto subjetividade, justifica as desigualdades e o fracasso escolar, contribuindo para a permanência das injustiças na sociedade.

Para Arroyo (2010, p. 1382) “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”.

²⁸ Artigo aceito para publicação com modificações pontuais aprovadas pelo Comitê Editorial da Revista Perspectiva da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (artigo em anexo).

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos (as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência (ARROYO, 2010, p. 1384).

Daí a importância de refletirmos sobre a garantia do direito à educação a partir de políticas públicas aplicadas nos sistemas de ensino, pois, apesar dos avanços significativos²⁹ ocorridos nos últimos anos, ainda persistem desigualdades sociais, educacionais e “fracasso” escolar, como obstáculos à escolarização dos mais pobres.

Em contrapartida, gestores, professores, em sistemas de ensino e escolas, vêm enfrentando esse contexto de desigualdades, a partir da participação³⁰, no sentido de engajamento na proposição de políticas em educação, bem como na criação de práticas escolares inovadoras e críticas no interior de muitas escolas no Brasil e no mundo.³¹ Para Moll (2013, p.44):

[...] há (e sempre houve) muito de criação, recriação e inovação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produzem projetos, ações e reações que permitem a muitos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações.

Poderíamos chamar de práticas escolares inovadoras e críticas aquelas que buscam superar de forma original, os desafios do cotidiano escolar, associadas ou não ao uso da tecnologia e à outras técnicas de ensino como, que nos remete, por exemplo, aos experimentos pedagógicos de Célestin Freinet, iniciados na década de mil novecentos e vinte. Para Moll (2011):

As experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la a mera instrução escolar. Esses laboratórios permitiram avanços na compreensão do aluno, na inovação pedagógica, na formulação de parâmetros curriculares e numa variedade de projetos educacionais (MOLL, 2011, p.20).

²⁹ Sobre os avanços educacionais: OCDE. Panorama da educação: destaques do education at a glance 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

³⁰ A exemplo de participação nas políticas públicas, destacamos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, LDB nº 9394/96.

³¹ Documentários *Destino Educação: Escolas Inovadoras*, TV Futura. A série faz um panorama da inovação na educação ao redor do mundo em 2017/2018. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/> Acesso em: 11 nov. 2018.

Hoje, gestores, professores e estudantes são protagonistas de inovações, enquanto intervenções pedagógicas de resistência ao conformismo, à resignação, e em oposição às relações de dominação e opressão de práticas conservadoras, herdeiras de uma tradição escolar ainda presente nos cotidianos das escolas brasileiras. Práticas que “ajudam” à manter a segregação dos estudantes: de um lado, a classe social privilegiada, que tem direito à uma educação de qualidade e condições para estudar e, do outro lado, os pobres, que não tem garantidos os mesmos direitos educativos e sociais.

O desafio que se coloca é o de permitir, no sentido de aprofundamento e da consolidação da democracia, que a *pluralidade* das proposições que as escolas constroem seja explicitada a partir da afirmação de um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que progressivamente são reconhecidos e garantidos direitos sociais [...](MOLL, 2013, p. 45, grifo do autor).

Nesta perspectiva, políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas em educação requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico.

Além dos processos de elaboração, é fundamental que as políticas em educação não sejam implementadas mecanicamente, e sim, interpretadas, traduzidas e modificadas na prática por gestores, professores e estudantes, adequando suas diretrizes aos desafios postos no cotidiano das escolas. Stephen Ball propõe uma abordagem analítica das políticas, o **Ciclo de Políticas**, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática. Para Mainardes (2006), os estudos de Ball indicam que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas, devido as suas peculiaridades, tornam-se locais únicos de “atuação” de políticas. Os que trabalham nas escolas têm suas maneiras de interpretá-las e traduzi-las na prática, como um processo de lutas e negociações sobre o que as políticas significam, o que poderia ou deveria ser feito na prática das escolas. Ball, Maguire e Braun (2016) defendem o conceito de **atuação** como um processo criativo, sofisticado e complexo, e não simplesmente de “implementação” de políticas nas práticas das

escolas: “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais uma gama de opções disponíveis para decidir o que fazer, são estreitadas ou alteradas ou metas e resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19).

Ao considerar a proposta de entendimento e de análise das políticas de Ball, percebe-se que, diante das desigualdades produzidas socialmente, é necessária a proposição de políticas públicas de forma democrática, enquanto processos institucionais, que garantam os direitos educacionais dos estudantes brasileiros.

O contexto de desigualdade social no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza³². Envolve questões estruturais, econômicas e sociais, como a fome, o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização. Para Santos (2000, p. 132), “a miséria acaba por ser a privação total, com o aniquilamento, ou quase, da pessoa. A pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível”.

O relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018* (OXFAM BRASIL, 2018) traz um panorama da situação do país, revelando a estagnação do processo de redução das desigualdades. Analisa duas questões fundamentais: a tributação e o gasto social e os rumos de nossa política fiscal, no qual o sistema tributário, “por estar entre neutro e regressivo, retroalimenta as desigualdades de renda, raça e sexo” (OFXAM BRASIL, 2018, p. 7).

Os gastos sociais têm sido fundamentais no combate à pobreza e às desigualdades no país. O efeito geral das políticas sociais no Brasil tem sido progressivo, ou seja, tem chegado mais a quem mais precisa [...]. Entre 2006 e 2010, a situação fiscal brasileira esteve sob relativo controle, possibilitando o gasto ampliado em políticas sociais e o investimento público em infraestrutura [...] (OXFAM BRASIL, 2018, p. 44).

Apesar de haver uma melhora nas desigualdades nos últimos anos, esta foi seguida de um retrocesso. O Relatório refere-se à PEC 95 (Emenda Constitucional nº 95/2016), a do “Teto de Gastos”, como um fator limitador para a retomada da redução de desigualdades estruturais no Brasil e que, por isso, deve ser revogada. Alerta, ainda, que em relação à

³² O número de pessoas pobres (rendimentos de até US\$ 5,5 por dia, ou R\$ 406 por mês) aumentou de 52,8 milhões, 25,6% em 2016, para 54,8 milhões, 26,5% em 2017. A extrema pobreza (renda inferior a US\$ 1,90 por dia - R\$ 140 por mês) aumentou de 13,5 milhões em 2016, 6,6%, para 15,2 milhões, 7,4%, em 2017. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Agência IBGE notícias. 5 dez. 2018.

desigualdade, no comparativo global de 189 países, o Brasil esteve, em 2017, na 10ª posição, caindo, em 2018, para a 9ª posição em relação aos países mais desiguais do planeta.

Em 2017, o Brasil parou de reduzir desigualdades. Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, sobretudo pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, agora interrompido (OXFAM BRASIL, 2018, p. 15).

Portanto, o Relatório aponta 2017 como um ano de “aparente consolidação de um recuo histórico” para a redução das desigualdades no país onde se vê a distribuição de renda estacionar. Chama a atenção sobre a ausência de medidas necessárias para enfrentar a estagnação do país na redução da distância entre ricos e pobres, enquanto um desafio e um “projeto pactuado na Constituição Cidadã de 1988,” que se mostra esquecido por quem toma decisões no país, e que é preciso retomá-lo para a redução da desigualdade social.

O Brasil vinha conseguindo retirar milhões de pessoas da pobreza e avançar na redução de desigualdades. No entanto, essa caminhada estagnou. Estamos em um momento onde ou retomamos a via de redução das desigualdades ou aprofundamos a separação de brasileiros e brasileiras entre cidadãos e cidadãs de primeira e segunda categoria. Há um longo caminho a ser percorrido para que o país proporcione uma real mobilidade social à sua população. Nessa jornada, está colocada a necessidade de investimento público em saúde, assistência, previdência e outras políticas que formam a rede de proteção social hoje existente no país, e que garantem uma vida digna à maioria da população (OXFAM BRASIL, 2018, p. 55).

A desigualdade social, no entanto, não é um fato novo. Está na nossa constituição histórica como país, permeada por processos de exploração, exclusão e subdesenvolvimento, como nos informa Josué de Castro (2003), quando chama a atenção para relação entre desigualdade social e o problema da fome:

esta tremenda desigualdade social entre os povos divide economicamente o mundo em dois mundos diferentes: o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, [...]. Este fosso econômico divide hoje a humanidade em dois grupos que se entendem com dificuldade: o grupo dos que não comem, constituído por dois terços da humanidade, e que habitam as áreas subdesenvolvidas do mundo, e o grupo dos que não dormem, que é o terço restante dos países ricos, e que não dormem, com receio da revolta dos que não comem (CASTRO, 2003b, p. 129-130).

A atualidade das desigualdades sociais nos alerta para a origem de processos de exploração que dizem respeito à nossa formação como povo e nação, e que estão relacionados à situação de servidão do último país a abandonar a escravidão, há 131 anos. Situação que requer uma luta constante pela conquista de direitos, sabendo, portanto, que ainda estamos

expostos a perdas nesta região do planeta, historicamente explorada há cinco centenas de anos. Assim, convivemos com

[...] a concentração abusiva de riqueza – sobretudo neste período histórico dominado pelo neocolonialismo capitalista que foi o fator determinante do subdesenvolvimento de uma grande parte do mundo: as regiões dominadas sob a forma de colônias políticas diretas ou de colônias econômicas (CASTRO, 2003a, p. 104).

É notório, nesses quinhentos anos de Brasil, que sair da situação de um novo colonialismo, ainda pautado na dominação e exploração da maioria do povo, passa a ser um desafio para nossa geração, já mais instruída do que as anteriores. O sociólogo Aníbal Quijano nos informa sobre alguns conceitos-chaves para entendermos a dominação a partir de um padrão de poder a que fomos submetidos, assim como a origem desse padrão mental. Quijano (2010) nos ajuda a compreender que o fim das colônias não significou o fim das relações de poder colonial. Permanece, além da dimensão material, econômica, também uma dimensão subjetiva, um padrão mental de poder:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84-85).

Para Quijano (2010, p. 86), a ideia de colonialidade e de modernidade eurocêntrica consolidou-se a partir da crença de que a Europa seria o nível mais avançado das sociedades: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados tradicionais e modernos”.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se situados sobre o Atlântico – que depois se identificarão com Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2010, p. 85).

Galeano (2017) já questionava, no prefácio de sua obra *Veias Abertas da América Latina*, a relação subalterna de dominação imposta aos latino-americanos que, ainda hoje, o povo brasileiro está submetido:

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade do comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo

(embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência (GALEANO, 2017, p. 5).

Reserva-se aos pobres um lugar subalterno na história, o que pode ser entendido como resultado de sucessivas ausências e perdas: da cultura dos povos originários, da liberdade, dos direitos básicos, da cidadania, do patrimônio público. Para o teólogo Leonardo Boff, estamos vivendo a tentativa de “recolonização do país”, o que significa a “desnacionalização”, um ataque à soberania nacional para reduzir o Brasil “a um mero exportador de commodities”, uma vez que “nos relegam a uma posição marginal, à exportação de coisas que eles [os donos do capital] já não têm mais”. Boff destaca, como exemplo, o interesse do capital internacional nas reservas de água potável brasileiras, como o Aquífero Guarani, como também, o “assalto a terras na Amazônia” (*In*: SUL 21, 2018).

O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que as grandes cidades e os portos exercem sobre suas fontes internas de víveres e mão-de-obra [*sic*] (GALEANO, 2010, p. 18).

O imperialismo e sua versão atual, o neoliberalismo³³, tem nos deixado o legado da exploração, perpetuando mazelas sociais advindas da pobreza e seu extremismo, a miséria, o que faz da sobrevivência um fardo: o povo “usurado” dos direitos mais básicos, “reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam” (GALEANO, 2017, p. 21).

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial [*sic*], o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno (GALEANO, 2010, p. 18).

Para Anísio Teixeira “[...] o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de

³³“Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes, etc” (BARROSO, 2005, p. 741).

distâncias econômicas e de distâncias raciais” (TEIXEIRA, 2009, p. 111). Nesse processo de dominação e exploração, ainda nos deparamos com formas modernas (situações análogas) de escravidão: “Manoel” que hoje não é escravo, trabalha 12 horas e troca seu trabalho por um salário que mal dá para a moradia e a alimentação. O que não difere de outro “Manoel” que, no século dezessete, era escravo, trabalhava 12 horas e era forçado a trocar seu trabalho por alimentação e moradia³⁴.

A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes - dominantes para dentro, dominadas de fora - é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga (GALEANO, 2017, p. 19).

Vencer a desigualdade social, ou até minimizá-la, depende fundamentalmente da luta pelos direitos sociais e pela conquista da hegemonia de uma concepção de mundo, de uma outra subjetividade, que tenha em pauta um projeto de desenvolvimento articulado aos anseios e necessidades do povo, que assegure uma sobrevivência digna e a garantia de princípios humanitários.

Há um caminho a ser percorrido e, para isso, é necessário a existência de políticas públicas que recoloquem o país no rumo do desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação enquanto direito, o que é uma tarefa complexa que requer a emancipação do povo oprimido. E neste sentido, Freire (1984, p. 89) adverte: “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de forma crítica [...]”.

Políticas democráticas em educação, direito à educação e desigualdades educacionais no Brasil

Um breve olhar na “fachada” e no interior das escolas públicas explicita que as desigualdades educacionais materializam-se nas condições estruturais, nos prédios escolares e ambientes; e nos materiais didáticos. A manutenção da estrutura social excludente tem aporte na precariedade e na inadequação dos ambientes escolares, sendo estes, em muitos municípios, considerados inóspitos. A esse respeito, Teixeira (1994) enfatiza a importância dos espaços e tempos escolares destinados à formação humana integral, em que:

³⁴Trecho inspirado em quadrinho sobre escravidão e miséria. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

No referido contexto da escolarização pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades educacionais e fracasso escolar, ainda nos deparamos com situações de vulnerabilidade na vida de crianças e jovens brasileiros, uma vez que a pobreza e seus reveses incluem a dificuldade de escolarizar-se. “A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Por isso, faz-se necessário garantir os direitos humanos e sociais e, especificamente, o direito à educação, através da proposição de políticas em educação, formuladas com a participação popular, e conduzidas com autonomia pelas escolas públicas, enquanto instituições de sociedades democráticas e republicanas. Segundo Moll (2017, p. 66), “o avanço da escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola”.

Na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social; produzidas por padrões de concentração da renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimas, do trabalho informal, da sobrevivência nos limites extremos (ARROYO, 2010, p. 1393).

Para Arroyo (2010, p.1382), as desigualdades educacionais são uma “vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso”, vistas como causa do subdesenvolvimento (nacional, regional, social, cultural, político e econômico) do país. De fato, para o autor, “sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais” a partir de “análises demasiado incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises” (ARROYO, 2010, p. 1383).

A propósito, no sistema escolar, “corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas”. Desigualdades “incômodas”, uma vez que as políticas aparecem como solução para as desigualdades, vistas como um “fantasma” que perturba os “sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade” (ARROYO, 2010, p.1383). Soluções pensadas a partir de políticas de caráter compensatório ou que visam suprir alguma carência, não têm efetivamente contribuído para sanar problemas educativos reais, que podem

ser melhor entendidos com a escuta e a participação, dos que Arroyo chama de “coletivos desiguais”³⁵. “A sociedade, e especificamente os coletivos feitos desiguais, aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado” (ARROYO, 2010, p. 1386).

Somente a democratização das instituições públicas, por meio da participação e gestão coletiva dos envolvidos nas decisões e, enfaticamente, na formulação das políticas públicas a que são destinatários, pode favorecer e criar condições para um “verdadeiro” combate às desigualdades sociais e educacionais.

Partimos da hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais. A nova qualidade das desigualdades concretas e a nova presença dos coletivos feitos desiguais, se reconhecidas em sua centralidade política, poderão redefinir as formas de pensá-los, de pensar a produção das desigualdades e de pensar as políticas de igualdade e suas análises. De se pensar o próprio Estado e suas instituições públicas (ARROYO, 2010, p. 1384).

E, neste sentido, aos “coletivos feitos desiguais”, resta lutar por participação e por direitos sociais, respaldados pela Constituição, o que inclui o direito à educação. Pode parecer óbvia a ideia de que a educação é constitucionalmente um direito social e que a carga tributária paga pela população deva ser destinada a financiá-la como um dos serviços básicos e um dos patrimônios públicos da Nação, sendo o povo, seu legítimo beneficiário. Eis o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Título III, *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, no seu artigo 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2017, n. p).

De fato, a educação pública, enquanto direito social, é tanto uma obrigação do Estado democrático, quanto uma premissa para o desenvolvimento humano das crianças, jovens e adultos de uma Nação e para sobrevivência digna de futuras gerações. A Constituição Federal prevê, em seu artigo 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, n. p).

Paro (2016), defendendo a educação como formação do humano-histórico e o acesso à cultura, via escolarização, afirma:

³⁵“As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (ARROYO, 2010, p. 1384).

Se você nasceu debaixo da ponte ou na mansão de um magnata, nasceu com o mesmo direito inalienável de ter acesso à cultura, à arte, à filosofia, de poder se emocionar diante de uma cantata de Bach ou de uma tela do Portinari. Isso não é coisa só para rico, não! Onde é que está escrito que isso existe naturalmente só para aqueles que nascem ricos? E a escola legitima o sistema. O rico chega lá e vence, “foi por sua vontade”. Ao pobre é ofertado um saberzinho para legitimar a sua culpa pelo fracasso escolar. Pois bem, se o objetivo da educação é a formação do humano-histórico e não apenas a legitimação das desigualdades sociais, é preciso que a escola seja pensada de um modo diferente (PARO, 2016, p. 43).

Assim, fica evidente que o não cumprimento do direito à educação traz repercussões graves para o desenvolvimento cognitivo, humano e social. Neste sentido, para Charlot (2000), é fundamental:

Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender a apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. [...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Fica evidente que, quando não se promove acesso à educação, legitimamos a desigualdade educacional, na qual a condição humana aparece ainda mais condicionada e fragilizada. Estudos antropológicos relataram a história das meninas lobo, as irmãs Amala e Camala, que, em 1920, foram encontradas em uma floresta na Índia. Ao serem resgatadas, agiam como lobos: não falavam, não andavam, não sorriam ou choravam (SERGE, 2007).

Ambas não apresentavam comportamentos tipicamente humanos, o que nos faz entender nossa fragilidade, no sentido de sermos dependentes da interação e da comunicação com as gerações anteriores para nos “tornarmos humanos”. Significa que as aprendizagens obtidas na comunicação e interação social impulsionam o desenvolvimento humano. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Como atividade social de prevenção à violência e à barbárie, vivemos o desafio da humanização no cotidiano, da possibilidade de experimentarmos valores humanos voltados ao campo ético, sendo este “constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes” (CHAUÍ, 2001, p. 337). Ao nortear as ações

educativas nas escolas, esses valores humanos, como a generosidade ou a justiça, podem contribuir para uma subjetividade gregária e democrática.

Assim, as políticas em educação devem ter esse compromisso com a dimensão ampla e fundamental do humano, de estabelecer diretrizes para que a contribuição social da escola pública seja efetivada, sem excluir ninguém. Significa garantir o direito à educação como possibilidade de construção da condição humana, da inteligência, de uma existência humanizada e da justiça social. Anísio Teixeira, no clássico “A educação não é privilégio”, editado na década de 30, já prenunciava preocupações com o direito à educação ameaçado.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm o direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

Bobbio (1992, p. 32) afirma que os direitos do homem são históricos, pois “[...] emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Para Bobbio, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, representa a consciência histórica dos valores da humanidade, uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro, o que significa dizer que: “[...] um sistema de princípios da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens livres na terra” (BOBBIO, 1992, p. 28). No seu artigo 28, dispõe que: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Para Teixeira (2002, p. 35), “a educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”.

[...] A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. [...] Todos falamos em regime de justiça social porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana é que a democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade (TEIXEIRA, 2002, p. 35).

Como direito social, a educação constitui uma condição para o desenvolvimento econômico e social a partir da valorização da escola de caráter público, gratuito, laico, inclusivo e universal. A garantia do direito à educação requer a efetivação de políticas democráticas em educação, voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais e do fracasso escolar, enquanto processos que vêm retardando os percursos escolares dos

estudantes. Portanto, políticas públicas em educação, identificadas com as lutas sociais pelo acesso e pela democratização de direitos, são formas de enfrentamento das desigualdades educacionais.

O fracasso escolar e a meritocracia como obstáculos à escolarização

O fracasso escolar é um agravo da histórica situação de desigualdade educacional e social, visto que dentre os tantos problemas que a escola enfrenta, este afeta a continuidade da escolarização, enquanto direito social e repercute no cumprimento da função social da escola. Entendido como evasão e repetência, o próprio termo “fracasso” escolar reforça a ideia de que são “incapazes” àqueles que não conseguem aprender na escola, o que acaba gerando uma subjetividade preconceituosa, que culpabiliza e rotula os estudantes, sem uma reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem. E, é certo que,

[...] essas desigualdades entre os homens não provem das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

As repercussões do “fracasso” escolar são danosas à formação humana, o que envolve o pleno desenvolvimento das funções mentais superiores desenvolvidas nas interações, no diálogo e na socialização dos estudantes. De fato, o “fracasso” escolar fica evidenciado quando o estudante evade ou é reprovado, deixando de vivenciar a totalidade do processo de escolarização.

No entanto, os índices do “fracasso” escolar – da evasão e da repetência –, não nos dizem tudo sobre a desigualdade educacional. O fracasso escolar é um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do “chão da escola” e sem a participação dos envolvidos na sua elaboração e implementação, além de problemas decorrentes da precarização nas condições materiais do trabalho pedagógico.

Patto (2015) analisou as causas do fracasso escolar de crianças pertencentes aos segmentos empobrecidos dos centros urbanos apontando, além dos fatores internos – aqueles instituídos no cotidiano –, os externos à escola. Para Patto (2015), “a produção do fracasso escolar” foi historicamente atribuída, pela psicologia, às diferenças ou deficiências psicológicas e culturais de que são portadores os estudantes pobres, gerando uma visão preconceituosa e os culpabilizando pelas dificuldades de aprendizagem.

No entanto, seus estudos apontaram para causas relacionadas a determinantes socioeconômicos, o que significa romper o estigma do “fracasso” como responsabilidade do estudante pobre. Na lógica excludente, normalizada, de permanência de desigualdades sociais e educacionais, é aceitável que estudantes ricos, formados em escolas privadas, sejam destinados aos postos de comando no mundo do trabalho e, em contrapartida, é “natural” que estudantes pobres, de escolas públicas, sejam os “subordinados”, “gente ignorante”, porque mal ou minimamente formada. Historicamente, essa subjetividade, enquanto forma de compreensão hierarquizada do mundo, vem servindo para a permanência de um padrão mental de poder, de dominação e de opressão, fundado numa lógica neocolonialista.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente [*sic*], num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa relação de poder (dominação/exploração) tende a naturalizar essa subjetividade de servidão e conformismo, que, sem causar estranhamento, se espalha por todas as classes sociais, sendo a educação destinada aos pobres, via escola pública, uma das responsáveis por esse padrão mental de poder. A grande mídia, tendenciosa aos interesses do capital, aposta na “intermediação deformante”³⁶, na distorção da realidade, na ignorância e alienação em massa, e naturaliza essa subjetividade de aceitação da desigualdade social. Para Milton Santos (2000, p. 21), “a informação sobre o que acontece não vem da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”.

A força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas. Os países opressores tornam-se cada vez mais ricos em termos absolutos, porém muito mais em termos relativos, pelo dinamismo da disparidade crescente. O capitalismo central pode dar-se ao luxo de criar e acreditar em seus próprios mitos de opulência, mas os mitos não são comíveis, e os países pobres que constituem o vasto capitalismo periférico o sabem muito bem (GALEANO, 2017, p. 19).

A mídia alienante, associada à má formação escolar, converge como forma de dominação e exploração dos pobres. Ignorância, distração e apatia realçam a desigualdade social e educacional. Por fim, o fracasso na escolarização dos pobres faz parte desse processo

³⁶“A informação é centralizada nas mãos de um número extremamente limitado de firmas. Apesar de as condições técnicas da informação permitirem que toda a humanidade conheça tudo que o mundo é, acabamos na realidade por não sabê-lo, por causa dessa intermediação deformante” (SANTOS, 2000, p. 32).

de dominação, sendo seu produto final, os evadidos e reprovados, um contingente de alunos desprezados pelo “sistema”, como mera estatística.

O fracasso dos pobres é diagnosticado como “incapacidade” ou porque não “se adaptaram” à escolaridade oferecida, diga-se “problemas deles”. Culpabilizados pelo fracasso, perpetua-se a desigualdade educacional numa escolarização que, no futuro próximo, os limitará a um emprego que os explora para prover uma sobrevivência ordinária, marcada pela privação de todas as ordens. E assim, ficam mantidas as desigualdades num contexto social originário de um colonialismo que permanece com nova face, justificado por subjetividades hegemônicas e naturalizado na cultura de fracasso da escola destinada aos pobres.

Como subjetividade hegemônica, a meritocracia, enquanto discurso, contribui para manter e reproduzir as desigualdades sociais e raciais, além de um pensamento escravocrata. A esse respeito, o historiador Sidney Chalhoub, professor da Universidade Harvard, afirma:

A ideia da meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve a reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria, quanto na prática (*apud* MERITOCRACIA, 2017, n. p).

A ideia da meritocracia enquanto mito, nos alerta para uma tentativa de justificar o que não tem justificativa aceitável: a desigualdade social. Segundo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, num dos sentidos usados, a palavra mito significa: “valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época” e ainda “afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica. Eis a falácia do “mito” da meritocracia!

Assim, a escola como espaço público de formação de subjetividades não está imune à meritocracia, enquanto valor hegemônico e sustentáculo da continuidade das desigualdades. No espaço escolar, a meritocracia serve para justificar as desigualdades educacionais, como ideologia educacional afirmada, disseminada e aceita “naturalmente”, construindo uma lógica subserviente, que serve para justificar como “normalidade” a manutenção das diferenças de qualidade entre a escolarização de ricos, médios e pobres. Falar em mérito próprio quando se tem as mesmas oportunidades é aceitável, no entanto, competir sem as mesmas condições econômicas, sociais e culturais é mero engodo, com o propósito de esconder a origem das desigualdades sociais.

O mercado “diz”, ainda que não tenha boca: eu sou “justo”, porque dou a remuneração “justa”, verdadeiramente equivalente ao desempenho. O Estado também “diz” o mesmo: eu faço concursos públicos abertos para todos, e o melhor deve vencer. Nada mais “justo” do que isso. O que o mercado, o Estado, uma “ciência” e um senso comum dominantes — mas dominados por uma perspectiva conservadora, acrítica e quantitativa — nunca “dizem” é que existem condições “sociais” para o sucesso supostamente “individual”. O que todos escondem é que não existe o “talento inato”, o mérito “individual” independentemente do “bilhete premiado” de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa (SOUZA, 2009, p. 22).

Assim, a desigualdade educacional, somada à pobreza, é justificada pela crença na meritocracia, que enquanto discurso, ao desprezar as diferenças históricas de classe e de condições sociais e econômicas da população, serve para a reprodução das desigualdades sociais e raciais. É um conceito que povoa a subjetividade dominante e que é a chave para entendermos a desigualdade na escolarização destinada aos pobres. Segundo o sociólogo Jessé de Souza (2009):

[...] podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada (SOUZA, 2009, p. 43).

Esquecer a existência dos privilégios é desvincular a falta de condições de vida ao fracasso escolar e atribuir a culpa individual àqueles que, por “preguiça” ou “azar,” escolheram-no. A meritocracia, associada ao individualismo, no qual “ninguém é companheiro de ninguém”, contribui como aparato para a continuação das desigualdades em todos os âmbitos da sociedade e, especialmente, no escolar.

A outra face do fracasso escolar é que ele é vivido como uma experiência pessoal. Os sujeitos e suas famílias são responsabilizados pelos seus insucessos. A escola foi construída por um discurso ético de indivíduos, que deveriam seguir um padrão coletivo que só poderia ter sucesso com esforço e dedicação pessoal. Nesse sentido, o ideal de escola carrega em si um ideal de individualismo centrado no desempenho e na racionalidade e concretizado através da meritocracia. O “baixo” desempenho e as práticas “irracionais” são considerados como falta de competência, talento e esforço. Nesses casos, os indivíduos são vistos como fracassados, incapazes, pouco esforçados (MENDONÇA, 2017, p.265).

Gentili (1995, p. 234) refere-se ao princípio do mérito como uma norma de desigualdade na sociedade. A disseminação da meritocracia sempre ronda e volta a aparecer como crença no ideário educacional brasileiro, como “verdade incontestável”: o esforço

individual garante a igualdade de oportunidades. A crença no esforço individual é, na realidade, mera falácia, um paradoxo numa sociedade de classes: as condições materiais extremamente desiguais são determinantes para o insucesso dos escolares, somadas ao direito à educação fragilizado.

O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional” são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la (SOUZA, 2009, p. 22-23).

A ideia de meritocracia vem alimentando as desigualdades: “a meritocracia é uma falácia”, critica a jovem de 17 anos, negra, pobre e de escola pública que passou em primeiro lugar no vestibular de 2017, no Curso de Medicina, na Universidade de São Paulo (USP). Discorda dos que se referem a ela como exemplo de meritocracia: “não dá pra igualar as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades (*apud* NASCIMENTO, 2017, n. p)”. Afirma ter tido ajuda: conseguiu uma bolsa num cursinho pré-vestibular e teve apoio da família.

A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos. Afinal, se alguém é 50 vezes mais produtivo e esforçado que outro, nada mais natural e “justo” que também tenha um salário 50 vezes maior e 50 vezes mais prestígio e reconhecimento. Todas as instituições modernas tomam parte nesse teatro da legitimação da dominação especificamente moderna (SOUZA, 2009, p. 22).

Como nos alerta Souza (2018, p. 34), “[...] a naturalização da desigualdade é possível pela sutil violência da ideologia da meritocracia”. A metáfora dos corredores que não terminam juntos, pois não partem das mesmas condições na largada, traz essa imagem em um vídeo que circula na internet³⁷, que ilustra bem como a meritocracia justifica a desigualdade. Mostra um experimento social que colocou jovens numa mesma linha de largada de uma corrida e depois de algumas perguntas sobre suas condições de vida, os que não tiveram

³⁷CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

acesso às condições básicas de vida não poderiam avançar. O experimento mostrou que, somente negros e pobres não estavam em igualdade de condições para iniciarem a competição, partindo da mesma linha de largada.

Para Moll (2017, p. 65), construímos um sistema escolar “tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social 'não vocacionado' para os saberes acadêmicos”. Aos pobres, negros e mestiços, coube esse rótulo de inaptos e incapazes intelectualmente e, ainda, a culpabilização pelo seu fracasso “pessoal”, atribuído à carência cultural e à desestrutura familiar. Essa visão das classes dominantes reforça a ideia da meritocracia, do alcance pelo talento ou pelo esforço individual às oportunidades de sucesso e da incapacidade daqueles que, por serem vistos como “inferiores”, são fadados ao fracasso escolar.

É importante destacar que o fracasso dos estudantes brasileiros é datado e tem origem em uma série de processos e acontecimentos de vida que desencadearam a situação de desigualdade educacional na qual vivemos hoje. Desconsiderá-los é não pensar na raiz dos problemas sociais e educacionais e optar por explicações rasas. Salientamos que as causas do “fracasso” não estão restritas somente ao interior da escola, mas relacionadas à desigualdade social, à pobreza na infância, à ausência de políticas sociais, à violência urbana, que atingem decisivamente a escolarização, predominantemente, de crianças e jovens advindos dos segmentos historicamente pobres da população.

Considerações finais

As desigualdades e o “fracasso” escolar podem ser enfrentados através da proposição de políticas democráticas em educação vivenciadas e recriadas, com autonomia no trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, garantir políticas em educação articuladas à qualidade da escola pública é um dever ético: o “bom combate” frente às desigualdades educacionais e ao “fracasso” da escolarização pública brasileira. É sair do lugar comum e protagonizar, dar um “passo à frente”, para a conquista do direito à educação e para a humanização no cotidiano escolar. A escola pública, enquanto uma de nossas “moradas”, deve ser um ambiente de acolhimento, clima cordial, gentilezas e de multiplicidade de ações e processos educativos: um lugar de “fazimentos”, lembrando Darcy Ribeiro³⁸.

³⁸Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “fazimento”: é o ato ou efeito de fazer, feitura, fazedura. “Fazimentos” é um termo usado por Darcy Ribeiro, pelo qual era reconhecido pelo conjunto da sua obra: “um homem de fazimentos”. O autor afirma que discorreu em sua vida “sobre muitas obras e fazimentos”.[...] “A

Estudantes, professores e gestores, uma vez protagonistas, precisam estar atentos à questão da defesa da educação enquanto direito social, e componente fundamental de um projeto societário pautado no desenvolvimento econômico com inclusão social, hoje, ameaçado pela lógica perversa e excludente dos interesses do capitalismo neoliberal mundial e suas políticas educacionais. As políticas públicas escolares, enquanto diretrizes educativas, devem conduzir a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social.

Concluimos, a partir do diálogo com os autores afinados com os ideais de democracia, que, políticas em educação de caráter democrático enquanto diretrizes educativas, têm o papel de contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional. Não podemos ignorar que a **atuação** de gestores, professores e estudantes no cotidiano das escolas públicas abre a possibilidade de democratizar políticas educacionais, como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro.

Referências

ARROYO, Miguel González. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, atualizada até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 15 abr. 2017.

verdade é que guardo, no fundo do peito, a esperança de ter ainda tempo para fazer, no futuro, mais do que fiz no passado”(RIBEIRO,1997, p.545).

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

CASTRO, Josué Apolônio de. A ciência a serviço do desenvolvimento econômico. *In*: CASTRO, Ana Maria de (org.). **Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

CASTRO, Josué Apolônio de. Estratégia do desenvolvimento. *In*: CASTRO, Ana Maria de (org.). **Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. 1 vídeo (4min.).

Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DESTINO educação: escolas inovadoras. TV Futura, Canal Futura e Serviço Social da Indústria (SESI). 2017/2018. Documentário. Disponível em:

<http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

ESCRAVIDÃO. Miséria. Cidade, 8 nov. 2010. Disponível em:

<http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Galeanode Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&MP, 2017.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2017**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Agência IBGE notícias. Brasil, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 10 set. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *In*: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (org). **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel dias Duarte. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MENDONÇA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017, 179f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. MERITOCRACIA é discurso para manter a desigualdade social e racial, revela historiador. **Carta Campinas**, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2017/06/meritocracia-e-discurso-para-manter-a-desigualdade-social-e-racial-revela-historiador-da-unicamp/>. Acesso em: 9 dez. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 set. 2018.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

NASCIMENTO, Nadine. Meritocracia é uma falácia, diz 1º lugar em medicina da USP Ribeirão Preto Bruna Sena estudou em escola pública, frequentou cursinho popular e conquistou a primeira colocação na Fuvest. Nadine Nascimento. **Brasil de fato**, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/07/meritocracia-e-uma-falacia-diz-1o-lugar-em-medicina-da-usp-ribeirao-preto/>. Acesso em: 9 ago. 2018.

OCDE. **Panorama da educação**: destaques do educationat a glance 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

OXFAM BRASIL. **Relatório País Estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2018. Disponível em:

https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafio contemporâneos para a garantia do direito à educação. *In*: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (org.) **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. *E-Book*. Disponível em:

leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20A%20GESTÃO%20POLÍTICA%20NAIONAL_E-BOOK.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latino

Americano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. *E-Book*. Disponível

em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

SERGE, Aroles. **L'Énigme des enfants-loups**: une certitude biologique mais un déni des archives, 1304-1954. Paris: Publibook, 2007.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem são e como vivem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. São Paulo: Leya, 2018.

SUL21. **Leonardo Boff**: nunca houve uma crise tão grave como essa. Disponível em:

<https://www.cut.org.br/noticias/leonardo-boff-nunca-houve-uma-crise-tao-grave-como-essa-1a21>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago. 1947. Disponível em: portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedagógicos+%28RBEP%29+-+Num+29/de3df1e9-7d17-4ea3-906f2790dfb665fc?version=1.0. Acesso em: 8 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito de todos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é Privilégio**. Marisa Cassim (org). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Penha Vila Lobos. São Paulo: Ícone, 1988.

4 2 ARTIGO 2: A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE³⁹

Resumo

O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo analisar a política de Ensino Médio Integrado à educação profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude e enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto brasileiro. Realizamos uma discussão conceitual sobre o tema. Concluímos que o Ensino Médio Integrado busca enfrentar o dualismo que marcou praticamente todas as propostas e políticas públicas destinadas à esta etapa da escolarização, ao propor uma formação integrada, abrangendo um conjunto de conhecimentos que relacionam ciência, tecnologia, cultura e o mundo do trabalho, essencial para compreensão e inserção no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: ensino médio integrado; política em educação; direito à educação.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude e para o enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto brasileiro. A garantia dos direitos educativos da juventude no Brasil está relacionada à execução de políticas em educação que possibilitem o avanço da escolaridade, condições de acesso, de permanência e de qualidade na escola, articuladas à políticas públicas que proporcionem condições dignas de vida à população. Consideramos políticas em educação para juventude como políticas públicas inclusivas, diante da histórica e abissal desigualdade social do Brasil, resultado de um projeto de sociedade excludente que está na raiz da nossa formação como nação.

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade [...] Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei (CURY, 2005, p. 14-15).

Cury chamou de políticas públicas “includentes”, aquelas formuladas a partir dos conceitos de igualdade e de universalização, que têm em vista a redução das desigualdades em uma sociedade de classes. “E elas têm como meta combater todas e

³⁹ Artigo publicado na Revista Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochepecó | ISSN 1984-1566. Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-sc, Brasil, v.21, p.266-291, 2019.

quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições” (CURY, 2005, p. 15). Considerando essa perspectiva⁴⁰, as políticas em educação são essenciais para a conquista da equidade e da justiça social e como forma de corrigir as desigualdades educacionais no Brasil que, naturalizadas, vem acarretando uma série de obstáculos à vida de crianças e jovens brasileiros (CURY, 2005, p. 15).

O compromisso com as políticas em educação de um governo demonstra a importância dada à garantia dos direitos humanos fundamentais, o que inclui a escolarização da juventude, além de ser um fator determinante para o desenvolvimento social, e em particular, o Ensino Médio constitui uma etapa decisiva da trajetória dos jovens, que não podem estar à “deriva”, nem submetidos à reprodução social das desigualdades educacionais. A garantia do direito à educação deve, portanto, obedecer à Constituição Brasileira que, no seu Capítulo III, prescreve: “Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Para Nosella (2015, p. 123): “o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação”. A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2011, p. 632) questionam: “não se constituiria este um nível estratégico da formação básica para o trabalho e a atuação política, social e cultural dos jovens?” E ainda: “e não seria também fundamental para o desenvolvimento científico e tecnológico do país, de modo a ampliar os graus de autonomia e soberania nacional?” A resposta às questões seria afirmativa com a ressalva de que o Ensino Médio, enquanto etapa destinada à educação da juventude, não pode estar submetido ou adaptado às demandas específicas e inconstantes do mercado. No contexto capitalista periférico, como é o caso do Brasil, os interesses e prioridades estiveram historicamente atrelados a uma formação precária para a juventude pobre, que manteve a lógica de divisão de classes, em oposição à distribuição de renda, a igualdade de direitos, ao desenvolvimento sustentável ou a preservação da vida e do planeta.

⁴⁰ Em outro enfoque conceitual, as políticas inclusivas podem também ser focadas em grupos marcados por uma diferença específica e em situação de vulnerabilidade, “dentro daquela qualidade histórica a que Bobbio (1992) chama especificação de direitos. Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras” (CURY, 2005, p.16).

Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza,” às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida (CIAVATTA, 2014, p. 188).

Diante das incertezas e da exploração do mundo do trabalho, a educação da juventude deve estar voltada a uma formação crítica, ampla e diversificada, como também à reflexão sobre o sistema social, buscando, desse modo, alternativas de desenvolvimento econômico com inclusão social, pautadas na ampliação da esfera pública e que expresse a máxima: “nenhum a menos”, sendo esta entendida na perspectiva de um mundo em que todos caibam. Tais processos implicam que a trajetória do Ensino Médio seja marcada por situações reais que permitam aos jovens experienciar vivências formativas significativas no campo da cultura, das artes, das tecnologias, das ciências e do trabalho, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio⁴¹. Tal perspectiva só é possível no contexto de um projeto de sociedade que inclua um projeto de escolarização de qualidade para a juventude pobre, que não pode ser marginalizada, nem refém da violência, nem se conformar à redenção de “escolas pobres para os pobres”.

O Ensino Médio como direito à educação da juventude

Diante do imenso desafio da escolarização da juventude, apontamos questões que indagam o caráter historicamente dual do Ensino Médio: qual seria a finalidade do Ensino Médio? Seria dar continuidade aos estudos para ingresso no ensino superior? Ou preparar para o mundo do trabalho? É de fundamental importância refletir sobre o sistema dual⁴² que marcou, de modo indelével, praticamente todas as propostas e políticas públicas destinadas a essa etapa da escolarização. Do mesmo modo que entendemos ser reducionista um Ensino Médio destinado a formar para atender necessidades e interesses do mercado, não se pode ignorar as exigências da produção econômica, inclusive como modo de garantir a manutenção da vida material.

Entretanto, diante do contexto de desigualdade e precarização do mundo do trabalho, não podemos descartar uma formação para o trabalho, mas precisamos ir além: promover a compreensão crítica da dinâmica sócio-produtiva das sociedades contemporâneas, o que

⁴¹RESOLUÇÃO nº 3, de 21 de novembro de 2018 que “Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.

⁴² Refere-se à separação entre a formação geral e a formação profissional no Ensino Médio/secundário.

significa uma formação para o entendimento amplo sobre o trabalho produtivo, que supere a dicotomia entre trabalho manual e intelectual.

Neste sentido, apesar da proposição de políticas em educação inclusivas nas duas últimas décadas, resultado da ação dos quatro últimos governos⁴³, anteriores ao processo de impeachment de Dilma Rousseff, ainda se verificam desafios e entraves nesta etapa da escolarização. Dados estatísticos sobre a situação do Ensino Médio no Brasil atestam um longo percurso para a conquista da qualidade da educação, em relação ao desempenho dos estudantes, ao acesso à escola, à permanência, à aprendizagem e ao contexto socioeconômico das escolas. Os dados são indispensáveis para verificar a qualidade do ensino, monitorar os sistemas educacionais e, principalmente, para a criação de políticas em educação e serviços escolares.

De acordo com o Censo Escolar 2017, havia 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil, nas quais 48,6 milhões de estudantes estavam matriculados. Verificamos que em 2017 o Ensino Fundamental era ofertado por 71,5% das escolas, o que equivale a 131,6 mil escolas, onde foram registradas 27.348.080 matrículas. Já o Ensino Médio era ofertado, no mesmo ano, em somente 15% do total de escolas brasileiras, o que equivale a 28,5 mil escolas, onde estavam matriculados 7.930.384 milhões de estudantes (CENSO ESCOLAR, 2017).

Com esses dados, observamos uma diminuição significativa entre o percentual de escolas e número de estudantes do Ensino Médio comparado ao do Ensino Fundamental, o que demonstra a dificuldade no acesso e continuidade dos estudos, tendo nessa passagem/transição “um gargalo” ou “degrau” muito alto para determinados grupos sociais. Apesar de muitos ficarem pelo caminho, ao não ingressarem no Ensino Médio, ainda podemos falar em garantia de direitos educativos, uma vez que 68,2 % dos estudantes

⁴³ Sobre avanços das políticas públicas, destacamos as políticas educacionais dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2016): a Emenda Constitucional n.º 59/ 2009 (prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica) e as leis n.º 12.796/2013 (dispõe sobre a formação dos profissionais da educação), a Lei n.º 12.061/ 2009 (assegura o acesso ao ensino médio público); a Lei n.º 11.494/ 2007 (regulamenta o Fundeb, corrigindo as distorções de destinação de recursos financeiros, provocadas pelo Fundef); a Lei n.º 11.274/ 2006 (dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade); a Lei n.º 11.114/ 2005 (torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade); o Decreto n.º 6.861/ 2009 (dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais) e o Decreto n.º 6.949/2009 (promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência) entre outras. (PERNAMBUCO, 2015) Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/porta1/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

brasileiros estão matriculados em escolas públicas estaduais, enquanto 29,0 % estão em escolas privadas.

Considerando os dados, o Ensino Médio, enquanto direito constitucional e etapa final da educação básica⁴⁴ de responsabilidade do poder público, não pode ser tratado com descaso ou estar atrelado à lógica mercadológica e sim ser compreendido como direito educativo da juventude, como parte do ciclo formativo que é dever do Estado garantir a todos os cidadãos e cidadãs. Assim, se insere nos direitos humanos e sociais, que a partir de políticas públicas em educação, deve ser viabilizado pela escola pública, laica, gratuita e de qualidade. Apesar de que, segundo Moll:

A consciência do direito de *todos* ao ensino médio é, ainda, na sociedade brasileira, um evento recente e não incorporado, do mesmo modo como lento e tardio foi o processo de incorporação do direito ao ensino fundamental, tanto na sua etapa primária, quanto ginasial, ao longo de todo século XX. Em que pese a quase universalização do ensino fundamental nos últimos 20 anos, as elevadas taxas de retenção e evasão dos estudantes demonstram, entre outros fatores, o não apreço à presença das classes populares em processos estendidos de escolarização (MOLL, 2017, p. 63).

Com muitos anos de atraso, o direito à educação da juventude é uma demanda social de extrema urgência, uma vez que não se pode colocar em risco a independência e o futuro do país ao não garantir o acesso à educação de qualidade, previsto em lei, a jovens brasileiros. Em seu artigo “Educação como desafio na ordem jurídica”, Carlos Jamil Cury discute as questões do direito à educação: “a educação escolar entra como referência e como um direito de cidadania” (CURY, 2000, p. 568).

O autor traz uma reflexão sobre o conceito de direito: “o termo direito deriva do verbo latino *dirigere* e significa dirigir, ordenar. Essa expressão foi assumida pela área jurídica, passando a recobrir vários sentidos. Um deles é o de norma, rota que dirige ou ordena uma ação individual ou social” (CURY, 2000, p. 567). Assim, ressalta que o direito é um conjunto de normas ou regras, dentro de uma dada ordem jurídica, pelas quais as pessoas ou grupos têm ou não o poder, e quando transformadas em lei, “o direito implica, ao mesmo tempo, o reconhecimento de uma prerrogativa e de um limite cuja transgressão implica uma pena” (CURY, 2000, p. 567).

O direito se viu enriquecido com outras significações dentre as quais a de um acesso a uma proteção contra uma ameaça ou a de um usufruto de uma prerrogativa indispensável para um indivíduo ou uma coletividade. Mas a história mostra, também, a existência de múltiplas ordens jurídicas, entre as quais aquela que é

⁴⁴ A Emenda Constitucional EC nº 59/2009 estabeleceu sua obrigatoriedade para a faixa etária dos 15 aos 17 anos.

assumida pelos Estados e Nações como forma de ordenar as relações sociais e as prerrogativas das pessoas. Trata-se da ordem jurídica estatal (CURY, 2000, p. 567).

Portanto, o Estado necessita de políticas públicas enquanto conjunto de prescrições/indicações e como forma de regulação das relações sociais e de legitimar determinadas conquistas que dizem respeito aos interesses das coletividades.

O direito deve ser declarado e entre os modos de se declarar um direito o mais disseminado é pela via escrita [...]. Declarar direitos é um recurso político-pedagógico que expressa um modo de conceber as relações sociais dentro de um país. É também um instrumento voltado à memória individual ou coletiva a fim de lembrar ou relembra quem esqueceu de tomar ciência dos direitos (CURY, 2000, p. 567).

Neste sentido, as políticas públicas ao representar os direitos, os anseios e necessidades populares, viabilizam a democracia como estado de direito de uma nação. Para Cury:

O reconhecimento da importância do direito e da legislação que o expressa tem o seu ponto alto quando se fundamenta na soberania popular. [...] É essa capacidade da pessoa se inserir com condições equitativas mínimas na ordem jurídica de um país e de poder participar igualmente nos destinos de sua comunidade que a define no espaço da cidadania (CURY, 2000, p. 568-569).

No entanto, a educação enquanto direito é uma conquista recente, pois foi somente declarada em lei no fim do século XIX e início do século XX, o que nos faz perceber o quanto foi negado à grande parte da população mundial. Sobre o direito à educação, Cury (2000, p. 569) afirma que “o Brasil ainda é um país endividado com sua população”. De fato, a educação escolar somente tornou-se obrigatória na Constituição Republicana de 1934, inspirada nos ideais dos Pioneiros da Educação Nova, na qual o direito à educação foi reconhecido como dever do Estado: “Artigo. 149 – a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]”; e ainda no “Artigo 156 – A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”. Neste sentido, sobre o direito à educação:

Ele é um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos de trabalhadores que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política. Seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo frente a ignorância (CURY, 2000, p. 569).

No entanto, somente três anos depois, o direito à educação assegurado pelo Estado e o financiamento público foram excluídos, do texto da lei, na Constituição de 1937, que determinou no seu artigo 128: “A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e

a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares”. E ainda no artigo 129: “A 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, [...]”. Basicamente não sobrou nada – com a Constituição de 1937 – em termos de direito à educação assegurado pelo Estado.

Essa dívida social histórica com a educação do povo nos remete a possíveis explicações. Para Cury (2000, p. 570), o Brasil tem um itinerário típico de um país nascido colônia “que não pôde usufruir da soberania nacional de 1500 até 1822 e somente no início do século XX é que se pôde falar expressamente da busca de um direito social no Brasil”, o que limitou nossa independência e desenvolvimento como nação soberana e democrática:

Após a independência, os determinantes internos e externos limitaram seu desenvolvimento como nação soberana; além disso, o regime escravocrata associado ao estatuto da “civilização dos índios” incide profundamente sobre a nação e a prática de direitos civis e políticos (CURY, 2000, p. 570).

Tais reflexões devem constituir referências para superarmos os processos de sonegação de uma escolarização sólida e diversificada, com qualidade social a todas as crianças e jovens. O direito à educação, ao ser negado, sempre conduziu – e conduzirá – à exploração econômica e à dominação cultural da maioria do povo brasileiro: o povo, que não conhece os seus direitos, está fadado a resignar-se diante de governos que tratam os direitos humanos e sociais como privilégios, sobretudo em estruturas sociais muito desiguais. À propósito, Paulo Freire adverte:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

A juventude brasileira precisa constituir um horizonte de justiça social que inclua educação, emprego, saúde, alimentação, moradia, cultura e lazer como direitos fundamentais humanos e sociais, independente de classe ou condição social.

O que assegura, portanto, a “justiça” e a legitimidade do privilégio moderno é o fato de que ele seja percebido como conquista e esforço individual. Nesse sentido, podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição (SOUZA, 2009, p. 43).

Acerca deste tema, justificativas hegemônicas como o falso discurso da meritocracia, enquanto compreensão hierarquizada do mundo, deslocam o problema das desigualdades e da

negação de direitos para um terreno individual de falta de esforço pessoal ou mérito próprio, gerando, assim, conformismo e estagnação para mudança da situação de exclusão. Em outras palavras: a desigualdade, de todas as ordens, sempre está relacionada às condições materiais de existência. No caso do Brasil, gerações inteiras “nasceram” desiguais, e não porque o esforço individual não foi suficiente.

No caso brasileiro, a justificação da desigualdade pelo “esquecimento” do pertencimento de classe e, portanto, da gênese social das diferenças individuais que aparecem como atributo (miraculoso) do mérito individual é mil vezes potencializada por uma aliança invisível com o mito da brasilidade. [...], o mito da brasilidade tem a ver tanto com a construção de uma ficção de homogeneidade e de unidade entre brasileiros tão desiguais quanto com “horror ao conflito”. É verdade que todo mito nacional tem a ver com reforço de uma unidade real ou imaginária como forma de criar um sentimento de solidariedade do tipo “estamos todos no mesmo barco”. Mas esse sentimento de pertencimento comunitário não precisa demonizar o conflito (SOUZA, 2009, p. 47).

Arroyo (2012, p. 36) afirma que há uma tendência de pensar sobre a infância-adolescência “tendo como referência representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa”. Significa ver o povo como subalternos, “como foram e continuam sendo vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural”. Para o autor, há uma visão persistente na escola e na gestão do sistema escolar, e daqueles que fazem as políticas: é uma forma de pensar as “infâncias-adolescências populares” que, em grande medida, influencia a concepção das políticas educativas. Segundo Arroyo, é enxergá-los de forma negativa, preconceituosa, como atrasados mentais, como carentes de valores, dedicação, esforço, de cultura, de racionalidade:

[...] com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, conseqüentemente classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo, fracassados escolares e sociais (ARROYO, 2012, p. 37).

Essa visão negativa sobre os estudantes advindos dos setores populares “foi acompanhada de sua inferiorização moral ao longo da história, desde a ‘empreitada colonial civilizatória’, considerados como imorais, uma ameaça à condutas morais sadias” (ARROYO, 2012, p. 37). E não somente como “inferiores”, mas classificando-os como indisciplinados ou violentos, gerando o perigo e o medo da infância-adolescência popular. Apesar dessa visão negativa influenciar a proposição de políticas e programas, Arroyo (2012) propõe superá-la destacando “o protagonismo positivo” da infância e da juventude pobre:

[...] seus esforços por sobrevivência, por cuidado, seus gestos de autoproteção e de proteção a seus irmãos, sua colaboração na escassa renda familiar; [...] sua participação em tantas ações coletivas populares pró-terra, pró-teto e moradia, pró-água, luz, transporte, cultura, humanização dos espaços; [...] seus esforços por articular tempos de trabalho e sobrevivência e tempos de escola, sua ética e seus exercícios de liberdade nos limites mais extremos (ARROYO, 2012, p. 38).

Nesse sentido, Moll (2017) afirma a importância das políticas públicas como “fendas” que podem aproximar a juventude pobre do acesso à educação rumo à diminuição das desigualdades e à mudança social.

Fendas que fomentaram fortes reações daqueles historicamente acostumados com um país, cujos donos sempre garantiram a seus filhos as melhores colocações, seja nas universidades, seja no mercado de trabalho, caracterizando um “modelo meritocrático” em que o esforço pessoal é quase que completamente substituído pelas garantias do berço e do sobrenome (MOLL, 2017, p. 63, grifo da autora).

“Fendas” que, literalmente, significam “rachaduras” ou “qualquer abertura estreita que permita a passagem de luz”, o que abre a possibilidade de um horizonte possível de processos educativos comprometidos com o direito à educação de todas e todos.

O Ensino Médio Integrado

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional constitui, hoje, como política pública em educação, uma das “fendas” abertas na direção da garantia do direito à educação da juventude brasileira. Vem sendo experimentado⁴⁵, enquanto política de educação que propõe uma formação integrada/unificada, abrangendo um conjunto de conhecimentos que relacionam ciência, tecnologia, cultura e o mundo do trabalho, essenciais para compreensão do mundo contemporâneo.

Na última década foram abertas *fendas* neste desenho social, através de diferentes políticas públicas, entre as quais, a de redistribuição de renda e de acesso popular ao ensino superior, tanto através do sistema de cotas, como através da expansão de vagas públicas ou financiadas pelo poder público. Significativo número de jovens pobres constituíramos primeiros, em gerações e gerações de suas famílias, a concluir o ensino médio e a chegar no ensino superior (MOLL, 2017, p. 63, grifo da autora).

Para Ciavatta (2014), a expressão “formação integrada” também está relacionada com a defesa da democracia e da escola pública e à luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileiras: respectivamente, a divisão de classes e “a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual” (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96 (CIAVATTA, 2014, p. 197, grifo da autora).

⁴⁵ De acordo com as Notas estatísticas do Censo escolar 2017, a matrícula na modalidade de ensino médio integrado que era, em 2016, de 6,4%, cresceu 4,2%, passando de 531.824, em 2016 para 554.319, em 2017. Em 2017 na rede pública a modalidade integrada, teve maior número de matrículas: 565.394. A modalidade concomitante ficou com 100.249 matrículas, a subsequente com 390.120 e os cursos de formação continuada com 21.387 matriculados (BRASIL, 2017).

O dualismo na formação da juventude é um processo datado, que vem contribuindo para a divisão social do trabalho e para sociedade de classes:

Desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar. Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e de preparação técnica e profissional para os quadros do trabalho, levou corações e mentes sinceramente humanistas, entre os quais muitos educadores marxistas, a defenderem um sistema escolar unitário de educação básica, considerando essa dualidade expressão da injustiça social (NOSELLA, 2015, p. 126).

Segundo Souza, Costa Junior e Souza (2018), pesquisadores brasileiros dentre eles, Moura, (2007); Ramos, (2012); Araújo; Rodrigues; Silva, (2014); Ciavatta, (2014); Araújo; Frigotto, (2015); Moura; Lima Filho; Silva, (2015), “vêm no Ensino Médio Integrado [...] um cenário promissor para a formação de trabalhadores baseada nas concepções teórico conceituais da omnilateralidade e da politecnicidade, presentes nos escritos de Marx e Engels, e da escola unitária, nos estudos de Gramsci” (SOUZA; COSTA JUNIOR; SOUZA, 2018, p. 647).

Embora a temática da escola única ou unitária esteja presente em todo o pensamento pedagógico do século XX, o foco deste texto dirige-se à proposta de escola unitária de Antonio Gramsci. Há razões para privilegiar esse autor, uma vez que seu nome está emblematicamente associado à tese da escola unitária, cujos textos estão muito presentes no debate brasileiro (NOSELLA, 2015, p. 127).

Para Nosella (2015, p. 132), Gramsci cogitou uma nova hegemonia que “prioriza a dilatação da função da intelectualidade das massas trabalhadoras e, por isso, a escola secundária tradicional devia ser modernizada e universalizada, não substituída por escolas populares medíocres, subalternas, de iniciação profissional”. Ciavatta (2014) baseia-se em Gramsci para teorizar a respeito da ideia de trabalho como princípio educativo, como um aporte teórico fundamental para o Ensino Médio Integrado e também como uma crítica a educação dual que marcou o Ensino Médio no Brasil, além de ser um princípio formativo que articula a formação técnica e cultural, política e social. Ciavatta (2014) nos informa que:

A formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, [...] quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Na formação integrada, para Ciavatta (2014, p. 198), a educação geral é inseparável da educação profissional “em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”.

O termos formação integrada, formação politécnica e, mais recentemente, educação tecnológica buscam responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza. Mas, também, por força de sua apropriação privada, gênese da exclusão de grande parte da humanidade relegada às atividades precarizadas, ao subemprego, ao desemprego, à perda dos vínculos comunitários e da própria identidade (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Para a autora, significa que se deve focar o trabalho como princípio educativo a fim de superar “a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual”, visando incorporar “a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos” (GRAMSCI, 1981, p. 144 *apud* CIAVATTA, 2014, p. 198).

O ensino médio integrado procura estabelecer um vínculo entre o aprendizado profissional e o acadêmico. Trata-se de um curso único, com a integração e a interdependência de todos os componentes curriculares quer os mais voltados para a formação geral, quer os relativos à base tecnológica de determinada habilitação profissional –, oferecidos simultaneamente, desde o início até a conclusão do curso. Não é possível concluir o ensino médio sem a conclusão do ensino técnico de nível médio e vice-versa (KRAWCZYK, 2014, p. 28).

Segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 624), o termo “politecnicia” foi apropriado no sentido da educação socialista do início do século XX como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno (Saviani, 1989, p. 17); sendo reafirmado por Saviani (2003), Kuenzer (1988), Machado (1989), Frigotto (1988) e Rodrigues (1998)”. Já o termo “ominilateral”, ainda segundo Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), tem origem histórica “na educação socialista, politécnica ou tecnológica (Marx, 1980)”, que significa formação humana “na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica” Para Ciavatta:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Considerando esses conceitos, a integração da formação humana à formação técnica, enquanto uma proposta do Ensino Médio Integrado, requer para sua implementação a ampliação do tempo de formação para articulação entre conhecimento, trabalho e cultura⁴⁶.

Respeitando-se a autonomia dos sistemas de ensino, a regulamentação dessa modalidade prevê a possibilidade de ampliação da carga horária, que pode ser, dentre outras opções, por meio do acréscimo de mais um ano letivo e/ou pela

⁴⁶ “Entende-se por ‘tempo integral’ as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como referência à LDB n. 9495/96 que, há mais de uma década, preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar” (MOLL, 2009, p. 11).

extensão da carga horária diária, a serem analisadas e regulamentadas pelos respectivos sistemas. Essa ampliação poderá ocorrer, ainda, para o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência, à tecnologia e à cultura, visando à complementação e/ou ao aprimoramento da formação integral do estudante (KRAWCZYK, 2009, p. 17).

O que caracteriza a educação integral “[...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos” (MOLL, 2009, p. 13). Para Moll (2010, p. 72), “parte da crise da jornada completa dos nossos vizinhos latino americanos acontece porque ela é igual no país inteiro, com a mesma ‘grade’ curricular e com um tempo estendido no qual acontece ‘mais do mesmo’”.

A variável tempo institui-se nessa relação como condição de qualidade para a consolidação do direito à educação. Mas, para além desse aspecto, o tempo compõe o cenário para a restituição de humanidade ao ato de educar, na medida em que mais tempo, e mais tempo ressignificado, pode ensejar diálogos em que cada um diga de si, de sua vida e história, compondo os mosaicos próprios da diversidade, historicamente silenciados na vida escolar. E, nesse sentido, a educação referenciada nos seus sujeitos poderá recuperar o ser humano como referência, apontando para transformações societárias que passam inevitavelmente para a escola (LECLERC, MOLL, 2013, p. 293).

A ampliação da jornada escolar não se resume, portanto, em oferecer mais horas na escola. A educação integral implica em fazer alterações significativas na rotina escolar, ou seja, oferecer novas aprendizagens e uma ressignificação das práticas escolares, buscando, desse modo, a integralidade do desenvolvimento humano.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Contraditoriamente, “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. Para Cavaliere, “incrementar esses três aspectos articulados a um projeto com outras instituições e processos sociais, pode fortalecer a escola como instituição de “socialização e de difusão cultural” (CAVALIERE, 2009, p. 51).

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de

aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Discutindo as modalidades do Ensino Médio, Krawczyk (2014, p. 30) questiona: “o que seria mais adequado para a realidade brasileira: a universalização da jornada completa no ensino médio ou a oferta de formatos escolares diferentes? Que consequências sociais e educacionais poderiam trazer uma ou outra opção?” Acreditamos que o direito à educação integrada à formação profissional e a necessidade de ampliação do tempo para a integração e diversificação do currículo traz à reflexão as contradições inerentes à vida da juventude pobre. Há necessidades que devem ser consideradas no contexto de vida dos jovens, advindas das condições precárias de sobrevivência.

O trabalho juvenil faz parte das formas de socialização da juventude pobre, que em sua maioria se vê obrigada ao seu sustento ou a ajudar suas famílias, o que exclui a possibilidade de dispor de tempo integral para uma formação técnica integrada e integral ou mesmo ao acesso à escola regular integral. É comum ter que deixar de estudar para trabalhar ou mesmo estudar e trabalhar, e ainda há aqueles que não trabalham nem estudam, o que “beira” situações de vulnerabilidade e até de calamidade.

Diante desse quadro, há a necessidade de garantir o acesso, qualificar a permanência e superar a situação de abandono dos jovens na última etapa da educação básica, o que envolve a articulação de um amplo espectro de políticas públicas inclusivas e abrangentes que garantam sua estadia na escola. Abandono da escola em relação aos jovens e dos jovens em relação à escola. Neste sentido, Ciavatta (2014) ressalta que:

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária* (CIAVATTA, 2014, p. 198, grifos da autora).

Além disso, uma mudança de paradigma e a excelência na educação da juventude implicam investimentos para que possam materializar o direito educativo para todos os jovens, rompendo com o dualismo que historicamente ainda predomina: aos pobres uma formação técnica precária e aligeirada e às classes médias e ricas, uma ampla formação escolar.

A Política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil

O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como política pública educacional nacional foi criado durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006) por meio do Decreto Presidencial nº 5.154/2004, que substituiu e revogou o Decreto Presidencial em vigor de nº 2.208/97⁴⁷.

Em 2004, o MEC apresentou a proposta de um ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como uma alternativa de ruptura com a histórica dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, que parecia ter-se aprofundado nos anos anteriores. Essa proposta retomou o princípio da politecnia e pretendia superar a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio educativo (LODI; KRAWCZYK, 2008 *apud* KRAWCZYK, 2014, p. 27-28).

Neste contexto, vale salientar a importância das políticas e práticas de educação profissional técnica de nível médio que, segundo Moura e Lima Filho (2017, p. 120), tem se destacado positivamente “em concepções e práticas educacionais” em escolas, em estados e municípios e na rede federal nos quais vem “obtendo ao longo dos anos a aprovação da população quanto à qualidade da formação, fato também verificado no desempenho de seus egressos na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade de estudos no ensino superior”. E ainda:

[...] tais escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p. 120).

Como uma proposta em desenvolvimento em muitas escolas públicas brasileiras, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos oferece mais uma chance de experimentarmos a formação humana integral e a possibilidade de trilharmos um caminho de inclusão social para juventude. Com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como ministro da educação Fernando Haddad (2005-2012), uma série de políticas públicas educativas começaram a trazer mudanças em todos os níveis de ensino na perspectiva de um governo democrático e popular. Assim, o Decreto nº 5.154/04 enquanto política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, determinou:

⁴⁷ Os Decretos foram exarados em 17 de abril de 1997, pelo governo FHC, e em 23 de julho de 2004 e 13 de julho de 2006, pelo governo Lula. O primeiro Decreto teve um efeito perverso de consolidação da fragmentação entre a educação geral e a formação profissional. Pela razão aparente de regulamentar artigos da Lei n. 9.394/97, o Decreto n. 2.208/97, revogado pelo de n. 5.154/04, contrariou os termos da Lei, e uma síntese emblemática do ideário da educação para o mercado, separando o ensino médio da educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.626).

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art. 3º A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Segundo Moll (2017), um marco a ser considerado foi a efetivação do Decreto 5.154/04 e a revogação do Decreto nº 2.208/98, que fez com que se retomasse a perspectiva de um ensino médio com formação humana geral integrado à educação profissional. Para o Art. 4º: A educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...].

1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, grifos nossos).

Para Frigotto e Ciavatta (2011, p. 626), o Decreto nº. 5.154/04 “introduziu a alternativa de articulação do ensino médio com a educação profissional e técnica como formação integrada [...]”, e foi incorporado pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.

A proposta é que a organização do ensino médio supere a dicotomia com a educação profissional, mediante a integração de seus objetivos e métodos, contemplando, num único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio educativo. Retoma-se, assim, o princípio da escola politécnica como eixo organizador do currículo, pois, embora se admita a profissionalização, pressupõem-se a integração dos princípios da ciência, do trabalho e da cultura (LODI *et al.*, 2008 *apud* KRAWCZYK, 2009, p. 16).

Segundo Krawczyk (2009, p. 16), a proposta é um curso único, integrado e interdependente com os componentes curriculares de formação geral ou de base tecnológica de habilitação profissional oferecidos simultaneamente.

A institucionalização dessa nova modalidade educacional implica romper com a dualidade estrutural que historicamente separou o ensino propedêutico da formação profissionalizante no Brasil. Almeja-se com isso, a partir de uma profunda revisão de paradigmas e conceitos que envolvem a questão, eliminar a indesejável oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico (KRAWCZYK, 2009, p. 17).

O Decreto nº. 5.154/04 abriu a possibilidade de reduzir a histórica dualidade do Ensino Médio como uma tentativa de ruptura com o sistema dual entre a formação propedêutica e profissionalizante, propondo a integração dos conteúdos da educação geral e da formação profissional. Sobre a ideia de integração, Frigotto e Ciavatta advertem:

Guardadas as diferenças históricas, sua origem remota esta na educação socialista, politécnica ou tecnológica (Marx, 1980), que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A origem recente da ideia de integração entre a formação geral e a educação profissional está nas lutas pela democracia e em defesa da escola pública nos anos de 1980, que buscavam assegurar uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, assumindo o conceito de politecnia (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 626-627).

Em 2007, outro avanço foi o Programa Brasil Profissionalizado, Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, destinado à reconstrução das condições de infraestrutura nos estados para oferta de Ensino Médio articulado à educação profissional, e foi publicada a “Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (BRASIL, 2007).

A publicação da Lei nº 11.741, de julho de 2008, alterou a LDB nº 9394/96 ao dispor sobre a educação profissional técnica de nível médio (EPT) passando a ter a seguinte redação: “Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2008)”. Essa lei tratava “da Educação Profissional” e passou a tratar “da Educação Profissional e Tecnológica” (Art. 39)⁴⁸. Outra alteração refere-se à inserção da Educação Profissional no Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica: “Art. 36-A [...] o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. E ainda: “A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”.

No ano seguinte, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estabeleceu sua obrigatoriedade para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, promovendo o

⁴⁸ Art. 39“§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;II – de educação profissional técnica de nível médio;III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL,2008).

alargamento dos anos de obrigatoriedade da educação básica e um novo direito educativo: "Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria". Para Moura e Lima Filho (2017, p. 121), deve-se fazer valer esse direito constitucional: "É, na verdade, um bom desafio social, um passo importante e necessário no processo de travessia de uma sociedade desigual e excludente para uma igualitária em que todos estejam incluídos como cidadãos de pleno direito".

Em 2012, a Resolução CNE/CEB nº 2/2012 aprovou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 5/2011. No mesmo ano, a Resolução nº 6 de 20 de setembro definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio destacando em seu artigo 3º: "A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou concomitante a essa etapa da Educação Básica". Assim, a educação técnica pode ser desenvolvida, articulada (integrada ou concomitante), ao Ensino Médio, e subsequente, em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio, tal como elucida o Artigo 7º.

Art. 7º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio: I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas: a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Em 2013, destacamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, firmado com os estados que previa, dentre suas ações, a recuperação da infraestrutura das escolas, o acesso aos meios tecnológicos, línguas estrangeiras e bolsas para formação dos professores. Reafirmado no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que o coloca como uma de suas estratégias:

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e

implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL, 2014).

De acordo com a política de ensino médio, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), se busca relacionar educação e trabalho, o que em legislações anteriores havia sido separado pelo sistema dual:

O Ensino Médio, etapa final do processo formativo da Educação Básica, é orientado por princípios e finalidades que prevêm: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – **a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores**; III – o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013, p. 39, grifo nosso).

Moll (2017) destaca o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, como uma das ações importantes em um contexto de afirmação de direitos e de construção de relações democráticas, uma vez que suas metas e estratégias contribuíram para consolidação do Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, como no exposto na Meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014-2024, p. 53).

Essa narrativa histórica, lembrando as políticas do Ensino Médio brasileiro, nos remete à reflexão sobre os dilemas que hoje permeiam o projeto de educação após o impeachment de Dilma Rousseff e a política proposta, a partir de 2016, pelo governo de Michel Temer. Considerando a trajetória das políticas destinadas ao Ensino Médio brasileiro – com seus avanços, contradições e retrocessos – estamos diante da necessidade de implementação das inúmeras diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da universalização do Ensino Médio brasileiro, e, contraditoriamente, diante de uma Reforma (Lei nº 13.415/2017) que contraria essas expectativas.

Considerações finais

As reflexões sobre as políticas públicas em educação destinadas ao Ensino Médio são fundamentais para se repensar as possibilidades abertas para a juventude no Brasil, superando a mera reprodução social a partir do berço e do sobrenome.

A política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aponta um caminho de garantia da educação da juventude ao buscar, conceitualmente e nas práticas escolares, a superação das formações diferenciadas para ricos e pobres. Ao propor a integração dos conhecimentos técnicos, científicos e culturais, caminha para o enfrentamento do dualismo que marcou historicamente a política de ensino secundário no Brasil. Para que essa mudança ocorra, são necessárias transformações tanto nas subjetividades que constituem o universo social e escolar, quanto nas políticas e nas práticas escolares. Nesta perspectiva, seria possível a transformação da escola para constituir-se como espaço de cultura e de formação humana integral, focado na qualidade, socialmente referenciada nas necessidades da formação da juventude brasileira, em um contexto de desigualdades sociais e educacionais.

Nesta perspectiva, a proposição de políticas democráticas em educação, elaboradas e vivenciadas com autonomia, requer um processo construído coletivamente, “de baixo pra cima” no trabalho pedagógico escolar. Deve, no Ensino Médio, estar respaldado por valores éticos, que conduzam à juventude ao acesso à tecnologia, à atitude científica e à análise e resolução dos problemas do país, viabilizando a escola pública como instituição propositora de novos rumos para a humanidade que inclua a todos como cidadãos de direito. Residem, nesta dimensão, as possibilidades abertas pelo Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil.

Referências

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em 1 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em 1 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/Constitui%CA7aoAtualizado_EC102.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 mai. 2018.

BRASIL. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.** In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html. Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, 12 nov. 2009, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica:** Notas estatísticas, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/dcnem-resolucao-cne-ceb-02-2012/4870924/>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 mai. 2017.

BRASIL. Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CENSO ESCOLAR da Educação Básica 2017. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, a. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 13 mai.2018.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 13 mai.2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em:13 jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 out. 2018.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. **Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 abr.2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/view/306>. Acesso em: 2 mai.2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 2 mai. 2018.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 9 set. 2018.
MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline. A política de educação integral no Brasil: mais educação. *In: Colóquio Educação integral*. São Paulo: CENPEC, 2010.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 20 n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496007>. Acesso em: 3 mai. 2019.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação (2015-2015)** Lei nº 15.533 de 23 de junho de 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_overs%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem são e como vivem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Maria de Araujo Medeiros. **Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-em-pernambuco-um-olhar-para-as-praticas-de-gestao-ligadas-a-implementacao-do-curriculo/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

4.3 ARTIGO 3: ANÁLISE DAS POLÍTICAS EM EDUCAÇÃO E DAS PRÁTICAS ESCOLARES NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM PERNAMBUCO

Resumo

O presente artigo tem como objetivo analisar a atuação de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio Integrado. Tendo como referencial teórico metodológico, os estudos de Stephen Ball, o Ciclo de Políticas, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de Ensino Médio Integrado, na qual utilizamos a análise da política educacional, observações diretas e registro em diário de campo das práticas escolares e entrevistas. A partir da categoria teórica atuação, realizamos uma análise das práticas dos gestores, professores e estudantes e identificamos que as categorias empíricas, tempo e espaço escolar, assim como, diálogo e participação são fundamentais para repensarmos as políticas em educação e as práticas escolares no Ensino Médio Integrado.

Palavras chave: políticas em educação; práticas escolares; ensino médio integrado.

Introdução

A vivência de políticas democráticas em educação no cotidiano escolar diz muito sobre o comprometimento com a escolarização como direito de todos e de todas e sobre a possibilidade de equidade e justiça social. O presente artigo tem como objetivo analisar a **atuação** de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio Integrado. Significa saber como fazem para relacionar os textos da política à prática.

Com esse objetivo, apoiamo-nos em um referencial teórico metodológico para fundamentar a análise, indo de Paulo Freire, Henry Giroux e Jaqueline Moll à Stephen Ball e Jefferson Mainardes, respectivamente, no intuito de articular um referencial teórico a um referencial analítico. Para Mainardes (2006, p.50), os estudos de Ball e colaboradores: “[...] indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática”.

O foco da análise, nesta pesquisa, são as práticas e as políticas de Ensino Médio Integrado, por considerá-lo um caminho que abre a possibilidade de integrar o Ensino Médio à formação profissional, tendo em vista que o Ensino Médio/Secundário foi marcado, historicamente, por um sistema **dualista**, com formações educativas diferenciadas para ricos e pobres, o que contribuiu para desigualdades educacionais e sociais, constituindo um sistema social injusto, que vem sendo normalizado. Esse contexto de exclusão vem se agravando,

principalmente, a partir do ano de 2016, com a estagnação das desigualdades sociais⁴⁹, que vinham diminuindo na última década.

Para Nosella (2015, p.132), o Ensino Médio no Brasil foi permeado pela polêmica sobre sua identidade, seguindo, “a noção de sistema dual, reflexo da estrutura classista fundamental da sociedade”. No Brasil, o longo período do colonialismo e de escravidão retardou o processo educacional para o povo:

[...] continuamos presos a uma sociedade de classes, onde, não obstante o discurso em contrário e os avanços ocorridos, o aprendizado intelectual de excelência é uma reserva das elites, algo bem próximo a formação dos jovens nobres dos latifúndios da Colônia e do Império, enviados a Lisboa e Coimbra (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.620).

Na lógica dualista da estrutura societária, a profissionalização foi destinada à juventude pobre, sem acesso aos processos estendidos de escolarização e o ensino propedêutico para as juventudes das camadas médias e altas, destinadas ao ensino superior. Diante da histórica fragmentação do Ensino Médio, as políticas públicas em educação, nas duas últimas décadas, vem favorecendo ações e tentativas de mudanças, a partir de novas diretrizes, voltadas à garantia do direito à educação da juventude. A política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, iniciada no Brasil em 2004⁵⁰, com o Decreto nº 5.154/04, é uma dessas tentativas que aponta para uma mudança, enfrentado o **dualismo**, ao propor uma formação unificada para juventude.

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto 5.154/04. Esse instrumento legal, além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes trazidas pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e **de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio**, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção (MOURA, 2007, p.19-20, grifo nosso).

Historicamente, durante o século XX, praticamente quase todas as políticas públicas em educação para juventude foram pautadas no **dualismo**, contribuindo para desigualdades educacionais e sociais, que ainda permanecem. Assim, essa formação com trajetórias

⁴⁹A propósito sobre a diminuição das desigualdades, ver Relatório OXFAM BRASIL. *Relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

⁵⁰Em 2004, a política do Ensino Médio Integrado teve como marco regulatório, o Decreto nº 5.154/04, que possibilitou a integração de conhecimentos para que se retomasse a perspectiva de um Ensino Médio Integrado: formação humana geral integrada à educação profissional. Ocorreu a efetivação do Decreto nº 5.154/04 e a revogação do Decreto nº 2.208/98.

distintas, uma para as elites dirigentes e outra para formação de mão de obra, reforçou a divisão social de classes e desigualdades na formação dos jovens. Contrariando esse modelo de formação, o Ensino Médio Integrado constitui uma política pública que propõe a formação integrada da juventude, que contribui para “quebra” deste **dualismo**:

[...] reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua **os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões**. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação **tecnológica ou politécnica** e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (MOURA, 2007, p.19, grifo nosso).

Com essa perspectiva, o Ensino Médio Integrado, enquanto política em educação, caminha na direção de superação do **dualismo** que marcou a política de Ensino Médio no Brasil, apontando a possibilidade da criação de um novo percurso escolar para a educação da juventude, a partir de uma política pública que visa à equidade e já é uma realidade em muitos Estados, inclusive em Pernambuco⁵¹.

Assim, buscamos responder a questão norteadora da pesquisa: **Como gestores, professores e estudantes “atuam” em relação à política em educação, nas práticas escolares, no Ensino Médio na modalidade Integrado?** Para tal, buscamos identificar e analisar as políticas e práticas escolares no cotidiano de uma escola pública no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em Pernambuco.

O Ciclo de Políticas: uma chave para compreensão das políticas e práticas escolares

Tendo como objetivo analisar a relação entre políticas e práticas escolares, identificando a **atuação** de gestores, professores e estudantes nas práticas, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar no Ensino Médio, adotamos o referencial analítico do sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores. Stephen

⁵¹ Em 2018, existiam em Pernambuco 410 escolas em tempo integral, sendo 366 Escolas de Referência e **44 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs)** [que oferecem ensino médio integrado à educação profissional]. Foram criados entre 2015-2018: Cursos Técnicos em: Agronegócio; Automação Industrial; Dança; Guia de Turismo; Agenciamento de Viagem; Lazer; Museologia; Paisagismo; Produção de Moda; Qualidade; Restaurante e Bar; Teatro; Vendas; Agroecologia; Marketing; Guia de Turismo (subsequente); Agroecologia; e Canto. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

Ball e Richard Bowe (2006), propõem uma abordagem analítica direcionada às políticas educacionais: o **Ciclo de Políticas**.

[...] o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*). Quero rejeitar completamente a idéia de que as políticas são implementadas (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304- 305).

Para Ball *apud* Avelar (2016, p.6) “o ciclo de políticas tem por objetivo criar problemas a serem pensados”: “estamos interessados na sua trajetória, ou estamos interessados em apenas um ponto de sua trajetória? Estamos interessados no texto ou na ação?” Assim, a abordagem do **Ciclo de Políticas** constitui um referencial para a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, passando por diferentes contextos relacionados. Segundo Mainardes (2006), Ball estabeleceu, inicialmente, três contextos principais do **Ciclo de políticas** para análise da trajetória de políticas ou programas educacionais: o **Contexto de influência**, o **Contexto da produção de texto**, o **Contexto da prática**, e posteriormente, mais dois: o **Contexto dos resultados/efeitos** e o **Contexto de estratégia política**. Significa que a análise da trajetória das políticas abrange “desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”(MAINARDES, 2006, p.48).

Nós estávamos pensando sobre política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, [...]. Então ela é mudada por coisas e muda coisas. Então conversamos sobre estes contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática (BALL *apud* AVELAR, 2016, p.6).

Em entrevista à Jefferson Mainardes, Stephen Ball (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305) rejeita a ideia de que as políticas são “implementadas”, no sentido de que “se movimentam em direção à prática de maneira direta”, como um processo linear. Ball argumenta que há um processo de “traduzir políticas em práticas”, extremamente complexo que envolve duas modalidades que se alternam, sendo a primeira “o texto da política”, “pois as políticas são escritas” e a segunda “a prática”, que é a ação, “o fazer as coisas”(BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305). Significa que “a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer”(BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305). Assim, Ball (1994)

defende o conceito de **atuação** e não simplesmente de “implementação” de políticas, na prática das escolas.

Nosso uso do **conceito de atuação** baseia-se nas premissas relacionadas que as políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais uma gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas e resultados particulares são definidos (BALL, 1994, p.19-20, grifo nosso).

Esse processo, chamado por Ball de **atuação**, “é um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar os textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política”(MAINARDES, 2006, p.69). O termo **atuação** se refere ao substantivo *enactment* que, em português, se aproxima de uma “representação teatral” e remete também à tradução/interpretação. Para Ball, a interpretação “é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática”(MAINARDES, 2006, p.69).

É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de **interpretação e criatividade** e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (BALL *apud* MAINARDES, MARCONDES, 2009, p.305, grifo nosso).

Para Mainardes e Marcondes (2009, p.305), **atuação** significa “a efetivação da política na prática e através da prática”. Compreendemos, assim, que a **atuação** no cotidiano escolar pode ser construída de forma criativa pelos coletivos escolares (gestores, professores e estudantes), mas também por um processo de negociações, embates e consensos, sendo possível uma intervenção em práticas que funcionam como forma de resistência “no chão da escola”. Para Mainardes (2006, p.50), “isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Em sintonia com essa ideia, Giroux (1986) destaca o valor da resistência como princípio educacional:

O valor da resistência está, em parte, no fato de situar as noções de estrutura e ação humana, e os conceitos de cultura e autoformação, em uma nova problemática para se entender o processo de escolarização. Ela rejeita a noção de que as escolas são simplesmente locais de instrução, e ao fazer isso, não apenas politiza a noção de cultura, mas também indica a necessidade de se analisar a cultura da escola dentro do terreno cambiante de luta e contestação (GIROUX, 1986, p.150).

São os denominados processos de resistência, de luta e contestação, frente à práticas instituídas e à políticas públicas em educação que não atendem aos desafios do processo de escolarização na contemporaneidade: aquelas práticas escolares herdeiras de tradições conservadoras que ainda permanecem, assim como políticas em educação antidemocráticas,

ambas contribuindo para a naturalização de uma escola pública de má qualidade para os pobres. Faz-se necessária uma **atuação** não somente contestatória, mas fundamentalmente propositiva em práticas de superação dos desafios da escolarização e da desigualdade educacional, protagonizadas por gestores, professores e estudantes no processo de interpretação, tradução e modificação das políticas em educação no cotidiano escolar.

[...] o valor último da noção de resistência tem de ser avaliado na base do grau em que ela não apenas provoca o pensamento crítico e a ação reflexiva, mas, o que é mais importante, com relação ao grau em que contem a possibilidade de galvanizar lutas políticas coletivas em torno das questões de poder e determinação social (GIROUX, 1986, p. 150).

A reflexão sobre o que acontece no interior das escolas é necessária como uma premissa para a experimentação de práticas e políticas fundadas nos ideais de democracia, cidadania, justiça social e na garantia do direito à educação, via escola pública como instituição social das sociedades democráticas. Ademais, essa reflexão é oportuna, uma vez que estamos diante da implementação de uma Reforma de Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), elaborada de “cima para baixo”, via imposição de um Decreto-lei, o que desprezou longos anos de debate e discussão coletiva sobre os caminhos a seguir para a formação da juventude no Ensino Médio⁵².

Em relação ao percurso metodológico, realizamos um estudo qualitativo, entendendo-o como aquele “que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Nessa perspectiva, a opção escolhida foi o Estudo de Caso. A escolha de investigar um caso específico deve-se ao fato de pretendermos um “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão, demanda um trabalho de campo intenso e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p.49). Como a pesquisa trata das políticas públicas, selecionamos uma escola que, enquanto instituição pública, é responsável pela garantia do direito à educação, reconhecido constitucionalmente, próprio das sociedades democráticas.

Portanto, para captar a **atuação** dos “atores” escolares na **Escola Estudo de Caso**, utilizamos os seguintes instrumentos/procedimentos na pesquisa de campo, realizada durante o ano letivo de 2018: Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2006) dos

⁵² A propósito da Reforma de Ensino Médio (Lei 13.415/2017), ver MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar. A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 3 out.2018.

documentos oficiais da política, dos registros em diário de campo da Observação direta do cotidiano escolar e das transcrições das Entrevistas Semiestruturadas (MINAYO,1994) individuais e, coletivas em Grupos Focais (GATTI, 2005).

Complementando os dados empíricos, realizamos Observações Diretas com registro em diário de campo, além de captação de imagens em filmagens e fotografias. Foi elaborado um Roteiro⁵³ para sistematização das Observações Diretas da rotina escolar com o objetivo de captar a relação das práticas com as orientações da política e interpretá-las a luz da teoria. Foram realizadas Entrevistas Semiestruturadas⁵⁴ com: à equipe gestora (gestora, gestor adjunto e educador de apoio/coordenador pedagógico); cinco professores (as) das cinco áreas de conhecimento (sendo um professor de cada área de conhecimento do Ensino Médio Integrado)⁵⁵; os estudantes do 1º, do 2º e do 3º anos do Ensino Médio Integrado (organizados em forma de três grupos focais, cada um, com 10 à 12 estudantes); o coordenador de pesquisa educacional, representante da empresa da parceria público/privada que atua na Escola.

Utilizamos a Análise Textual Discursiva proposta por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi. “A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p.118). Inicialmente analisamos os documentos norteadores/organizadores do Ensino Médio Integrado, em vigor: Leis, Planos, Normatizações, Portarias, Resoluções, Decretos e documentos específicos da escola: Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar. E, posteriormente, realizamos a Análise Textual Discursiva dos registros das Observações Diretas e das transcrições das Entrevistas com os referidos “atores”. Em todo o levantamento de dados, nas análises empreendidas e no processo de sistematização, fomos guiadas pela **categoria⁵⁶ teórica atuação**, que possibilitou identificar **categorias empíricas**, surgidas a partir da Análise Textual Discursiva do Corpus (Documentos) da pesquisa.

⁵³ Roteiro de observação e registro em diário de campo: 1.Tópicos descritivos:1.1 Descrição da prática pedagógica; 1.2 Periodicidade e ambiente escolar da prática pedagógica; 1.3 Atuação dos envolvidos na prática.

⁵⁴ Roteiro da Entrevista Semiestruturada individual foi organizada com os seguintes Tópicos: 1. Sobre a rotina de trabalho e as atribuições; 2. Sobre desafios e dificuldades na rotina de trabalho; 3. Sobre as práticas que resolvem e superam os desafios e dificuldades do trabalho pedagógico.

⁵⁵ Áreas de conhecimento, de acordo com Lei nº 13.415/2017: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; Formação técnica e profissional.

⁵⁶ “A palavra categoria, em geral, se refere a um conjunto que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa estabelecer elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa”(GOMES, 1994, p. 70).

No processo de classificar/sistematizar os dados encontrados na **Escola Estudo de Caso** identificamos, nas categorias empíricas, elementos para responder a questão de pesquisa: **Como gestores, professores e estudantes “atuam” em relação à política em educação, nas práticas escolares, no Ensino Médio na modalidade Integrado?** Para responder essa questão de pesquisa, seguimos a proposta da Análise Textual Discursiva, que é organizada em um ciclo com três elementos: a **Unitarização**, a **Categorização** e a **Comunicação**. Ao serem sistematizados, os dados encontrados levantaram temáticas recorrentes, tanto nos documentos, nos discursos (Entrevistas), quanto nas situações de **atuação** das políticas na prática (Observação direta). Assim, o **tempo** e o **espaço escolar** e, o **diálogo** e a **participação** foram consideradas as categorias empíricas da pesquisa.

A escola selecionada para o Estudo de Caso é uma Escola Técnica Estadual (ETE)⁵⁷ que oferece o ensino técnico integrado ao ensino regular, pertencente à Rede Estadual de Pernambuco. Em 2009, através da Portaria nº 182/09 de 02 de junho de 2009, publicado no Diário Oficial em 03 de junho de 2009, a Secretaria de Tecnologia e Meio Ambiente (SECTMA) autorizou o início da oferta do Curso Técnico em Nível Médio de Programação de Jogos Digitais, vinculada ao Eixo Tecnológico Comunicação e Informática.

Arenas da prática: a atuação dos gestores, professores e estudantes na Escola Estudo de Caso

Este tópico é dedicado a análise das políticas e das práticas escolares no Ensino Médio Integrado em Pernambuco na **Escola Estudo de Caso**. Adentramos, num primeiro momento, no **Contexto da produção do texto**: a Política de Ensino Médio Integrado em Pernambuco e, num segundo momento, na análise da relação entre as políticas e as práticas na **Escola Estudo de Caso, no Contexto da prática**. A **atuação** é a categoria teórica central desta pesquisa, referência para a sistematização dos dados coletados na pesquisa de campo. De acordo com Stephen Ball, um dos contextos de análise das políticas em educação é **Contexto da prática**, enquanto **arena** de conflitos e contestações. Para caracterizar o **Contexto da prática** na

⁵⁷ A Escola Técnica Estadual, classificada como escola de grande porte, com três modalidades ensino: **1. Ensino Médio Integrado**: 511 Educandos, 12 Turmas (turno diurno) ; **2. Técnico Subseqüente**: 261 Educandos, 06 Turmas (turno noturno); **3. Ensino à Distância**: 175 Educandos, 07 Turmas (turno noturno). A equipe tem 27 professores, 25 funcionários e 503 estudantes (253 no Curso Técnico de Programação e 250 no Curso Técnico de multimídia). “A equipe docente é formada por 27 educadores escolares, dos quais: 17 são professores da Rede Estadual de Ensino (das disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia e Filosofia); 09 educadores da Educação Profissional, 01 gestora; 01 secretária, 01 chefe de núcleo administrativo, 02 laboratoristas, e 01 bibliotecária, de 01 Coordenador e 01 estagiários no Espaço Mídiaeducação e de duas equipes prestadoras de serviços, responsáveis pela segurança e pela limpeza do prédio, respectivamente” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018).

Escola Estudo de Caso, realizamos as análises das **atuações** de gestores, professores e estudantes em práticas vivenciadas no cotidiano escolar, que foram assim, categorizadas: o **Tempo escolar**, o **Espaço/ambiente escolar**, o **Diálogo** e a **Participação**.

O Contexto da Produção de Texto: políticas nacionais e estaduais do Ensino Médio Integrado

Segundo Mainardes (2006, p.52), o Contexto da produção de texto, representa a “política” em forma de “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc”.

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm conseqüências reais. Essas conseqüências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006, p.52-53).

Iniciamos, situando as políticas que contribuíram para garantia e fortalecimento do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio como política pública nacional foi criada no período do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006), através do **Decreto Presidencial nº 5.154/2004**, que substituiu e revogou o **Decreto nº 2.208/97**. Em seu artigo 4º, determina que: “A educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...] :

§ 1º - A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: **I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;** **II - concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados; **III - subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (grifo nosso).

Em 2007, o Governo Federal instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, através do **Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007**, com o objetivo de “estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” nas redes estaduais de educação profissional e tecnológica. Assim, teve como um dos seus objetivos: “IV - fomentar a expansão da oferta de

matrículas no ensino médio integrado à educação profissional, pela rede pública de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, inclusive na modalidade à distância”. O Programa foi destinado à reconstrução das condições de infraestrutura nos Estados, a partir do repasse de recursos (assistência financeira) do Governo Federal para que os Estados investissem em suas escolas técnicas, permitindo a modernização e a implementação das redes públicas de educação profissional e tecnológica.

Um marco importante, em 2008, foi a publicação da **Lei nº 11.741 de julho de 2008**, que alterou a LDB n.º 9394/96, ao dispor sobre a educação profissional técnica de nível médio (EPT), passando, em forma de lei, a ter a seguinte redação: “Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I - articulada com o ensino médio; II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio” (BRASIL, 2008).

Em 2009, garantindo a obrigatoriedade do Ensino Médio no país, a **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**, que no seu artigo 208, define: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Esse alargamento dos anos de obrigatoriedade da educação básica para a faixa etária dos 15 aos 17 anos, promoveu o Ensino Médio como um novo direito educativo. Ficaram assim estabelecidos, na **Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, “os princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio” que o prevê, como preparação para a conclusão do processo formativo da Educação Básica (artigo 35):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – **a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores**; III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (grifo nosso).

Uma política em educação fundamental para a valorização do Ensino Médio Integrado foi a **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012**, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como exposto no seu artigo 3º: “A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, podendo a primeira ser integrada ou

concomitante a essa etapa da Educação Básica”. E ressalta ainda que: “A Educação Profissional e Tecnológica, [...], abrange os cursos de: I - formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio; III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação (Art. 2º)”.

Destacamos também o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, **Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013**, que ao ser firmado com os Estados, previu, dentre suas ações: a recuperação da infraestrutura das escolas, o acesso aos meios tecnológicos, línguas estrangeiras e bolsas para formação dos professores. Merece ainda destaque, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), que ao estabelecer as bases comuns para as etapas da escolarização e suas modalidades, estabelecemos princípios e as finalidades que orientam o Ensino Médio:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013).

Destacamos ainda, dentre as políticas públicas federais que contribuiram para o fortalecimento do Ensino Médio, o Plano Nacional de Educação-2014-2024 (PNE), **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**, que define metas e estratégias para consolidação do Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, como no exposto na Meta 3:

Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014-2024, p.53).

Por fim, em 2017, na contramão do PNE - 2014-2024, destacamos a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC)⁵⁸ que vem contrariando a ampliação do Ensino Médio, quando não contempla a formação técnica profissional. Ou seja, apesar de constar enquanto um dos itinerários formativos⁵⁹ e o currículo do ensino médio ser organizado como proposta por meio da “oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, esse itinerário não consta

⁵⁸A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). BNCC Ensino Médio, Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146.

⁵⁹Itinerários formativos: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

como texto, ou seja, houve a exclusão do tópico V – formação técnica e profissional, no documento da BNCC.

Dentro desse panorama geral, a política de Ensino Médio Integrado em Pernambuco acompanhou a política pública nacional do Ministério da Educação, passando a ofertar o Ensino Médio Integrado em Pernambuco em 2008. Assim, analisamos a política de Ensino Médio Integrado em Pernambuco com o propósito de situar a **Escola Estudo de Caso**, no Contexto da produção do texto.

Buscamos, na análise da política estadual de educação, extrair as orientações específicas que se referem ao trabalho pedagógico, que incidem nas práticas docentes e de organização e gestão. Procuramos dar destaque às políticas que incidem diretamente no trabalho escolar, ora funcionando como normatizações, ora como orientações a serem seguidas. Eis as políticas selecionadas, em curso no ano de 2018: **o Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) PEE; Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008; Instrução normativa SEE nº 08 /2017, Instrução normativa SEE nº 09 /2017; Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018**. Analisamos a relação entre as políticas e as práticas escolares, incluindo os documentos norteadores/organizadores do Ensino Médio Integrado na **Escola Estudo de Caso: o Projeto Político Pedagógico 2018 e o Regimento Escolar**.

O Ensino Médio Integrado em Pernambuco teve início, com a criação do Programa de Educação Integral (PEI)⁶⁰ por meio da **Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008** (DUTRA, 2013, p.15). O PEI teve como uma das suas finalidades: “Artigo 2º - IX – integrar o ensino médio à educação profissional, de modo a garantir a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável” (PERNAMBUCO, 2008). E ainda, como uma de suas ações: “Artigo 3º -IX – assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional”. Assim, o PEI buscou reestruturar o Ensino Médio, como forma de reordenamento da Rede Estadual, criando as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas de Ensino Médio (ETEs) (PERNAMBUCO, 2008).

A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das características do Programa de Educação Integral, no qual se encontram as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as **Escolas Técnicas Estaduais (ETEs)**. Ambas trabalham especificamente com Ensino Médio e funcionam com uma matrícula única e um currículo distribuído em três anos, com

⁶⁰ “A experiência de Educação Integral para o Ensino Médio no estado de Pernambuco surge em 2004, com a criação do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o Decreto nº 25.596, de 1 de junho de 2003”. “A criação do CEEGP constituiu-se na primeira parceria público-privada na área educacional do estado de Pernambuco um convênio assinado entre o governo do estado e o Instituto de corresponsabilidade da Educação (ICE)”(DUTRA, 2013, p.26-27).

professores e estudantes em horário integral. É importante destacar que as EREMs são voltadas para o ensino propedêutico e **as ETEs apresentam um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio** em diversos cursos dos eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional, que contém a relação de cursos técnicos ofertados no país, reconhecidos pelo MEC (DUTRA, 2013, p.28-29, grifos nossos).

Em 2009, foi criada a Secretaria Executiva de Educação Profissional (SEEP)⁶¹, responsável pelos Programas de Educação Integral e de Educação Profissional, tendo como objetivo reorganizar o Ensino Médio e os cursos técnicos no Estado. De acordo com Dutra (2013, p.37):

A integração entre o ensino propedêutico (formação geral) e a formação profissional é uma das características das Escolas Técnicas Estaduais, que atuam especificamente no Ensino Médio, funcionando com matrícula única e currículo distribuído em três anos, com professores e estudantes em horário integral. As ETEs se organizam a partir de um currículo específico para a Educação Profissional, com habilitação técnica de nível médio nos diversos cursos dos eixos tecnológicos.

Segundo Dutra (2013), a política de educação integral de Pernambuco adotou como fundamentação teórico-metodológica uma reestruturação da Educação Interdimensional, proposta por Antônio Carlos Gomes da Costa (2001)⁶². A filosofia da Educação Interdimensional, “defende a construção do ser humano na sua inteireza, ou seja, nas suas quatro dimensões: cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade”⁶³(DUTRA, 2013, p.16-17).

Com essa perspectiva pedagógica, o Ensino Médio é ofertado em Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) com jornada Integral (com 45 horas/ aula, em 5 dias semanais), nas EREMs Semi-integral (com 32 horas/ aulas, em 5 dias semanais) e nas Escolas Técnicas Estaduais (ETEs) com o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, (com 45 horas/ aula, em 5 dias semanais). O Ensino Médio em Pernambuco é oferecido nas seguintes modalidades: Ensino Médio em turno único; Ensino Médio em turno integral; Ensino Médio em turno semi-integral; Ensino Médio na modalidade integrado à educação profissional; e

⁶¹ A SEEP foi instituída por meio de Decreto Estadual nº 33.989/09 (PERNAMBUCO, 2009). Segundo Dutra (2016, p.35) a SEEP adotou a “Gestão Empresarial Aplicada à Educação, com foco no resultado da aprendizagem do estudante, oferecendo formação em planejamento estratégico para todos os educadores da escola. Como consequência, exige a elaboração do plano de ação da escola e dos educadores”, baseada no TEAR (Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: Gestão de Resultados)(DUTRA, 2013).

⁶² Antônio Carlos Gomes da Costa é o autor da proposta. Para ele, “a educação interdimensional aponta mudanças de conteúdo, de método e de gestão da aprendizagem”. Pois enquanto a escola herdada do iluminismo focaliza o “logos”, ou seja, a razão, a escola interdimensional entende que o planejamento das ações educativas deve se estender também às dimensões do “pathos” (afetividade), do “eros” (corporeidade) e do “mytho” (fontes de sentido e significado da existência humana) (NAVE..., 2011, p. 14).

⁶³ Segundo Dutra (2013, p.17) “essa filosofia, vem somar-se o planejamento estratégico aplicado a área educacional, experiência desenvolvida numa das escolas pela professora Ivaneide Lima (2011), que resultou no livro da Tecnologia Educacional Aplicada a Resultados (TEAR), que se propõe a trabalhar o planejamento estratégico aplicado às escolas, tendo essas instituições a obrigatoriedade de elaborar um Plano de Ação, com o acompanhamento da referida autora”(DUTRA, 2013).

Ensino normal médio⁶⁴. As ETEs ofertam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, mas também nas modalidades concomitante e subsequente.

Em 2019, na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, foram matriculados 143.156 estudantes, em 1.060 escolas (352 na Região Metropolitana do Recife, incluindo Fernando de Noronha; 153 no Agreste; 152 na Zona da Mata; e 403 no Sertão do Estado), onde 410 unidades funcionam no modelo de educação integral: 366 Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e 44 Escolas Técnicas Estaduais (ETEs)⁶⁵. A educação profissional técnica de nível médio integrada, em jornada integral, é dirigida aos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental, como uma habilitação profissional técnica de nível médio realizada simultaneamente à conclusão do Ensino Médio regular.

O Contexto da Prática: a relação entre as políticas e práticas escolares do Ensino Médio Integrado na Escola Estudo de Caso

Nesta pesquisa, consideramos o **Contexto da produção de texto** e o **Contexto da prática**, uma vez que a análise desses dois contextos nos trará informações sobre a **Atuação** dos gestores, professores e estudantes. Nesse sentido, sobre o **Contexto da Prática**, Mainardes (2006, p.53), de acordo com Ball e Bowe (1992) afirma:

o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas"[...].

É interessante ressaltar que a **Escola Estudo de Caso**, em seu Regimento Escolar, orienta algumas condutas para o professor e, dentre elas, propõe, em relação às políticas em educação: “buscar conhecer as leis e respeitá-las; pensar em inovações e buscar suporte na LDB e demais leis para executá-las”. E orienta ainda que: “quando discordar de alguma lei ou norma, buscar novas interpretações ou maneiras viáveis de modificá-las”(REGIMENTO ESCOLAR). Significa a abertura para o processo de **atuação** dos professores, no **Contexto da prática**.

⁶⁴ De acordo com a **Lei complementar nº 125 de 10 de julho de 2008**: “o programa de educação integral será implantado e desenvolvido, em regime integral ou semi-integral, nas escolas de referência em ensino fundamental, nas escolas de referência em ensino médio e nas escolas técnicas estaduais, da rede pública estadual de ensino” (Art. 1- parágrafo único).

⁶⁵Dados disponíveis em: <https://folhape.com.br/politica/politica/governo-do-estado/2019/02/04/BLG,9363,7,662,POLITICA,2419-PAULO-CAMARA-ANUNCIA-NOVAS-ESCOLAS-TEMPO-INTEGRAL.aspx>. Acesso em: 6 nov.2018.

Nesse processo de **atuação**, adentramos na análise das categorias empíricas que se referem à organização da rotina escolar: **o Tempo e o Espaço/ambiente escolar** e sua relação com as políticas e as práticas escolares. A **atuação** dos diferentes “atores” e da “cena” escolar organiza-se nos tempos e nos espaços e concretiza-se no conjunto das práticas escolares, incluindo desde situações didáticas como as aulas, passando pelos rituais da entrada na escola, de alimentação, os intervalos, as assembleias de estudantes, os conselhos de classe, as reuniões de gestores, de professores e de pais, os eventos culturais e esportivos, entre outras. Para Ball *apud* Avelar (2016, p.7), esse conjunto de práticas é traduzido em “todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível”.

Entendemos o **tempo** e o **espaço/ambiente escolar**, enquanto categorias empíricas que interferem no trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo determinantes na **atuação** das políticas e diante dos desafios postos no cotidiano escolar. Ball *apud* Avelar (2016) chama a atenção para o **espaço escolar** como um aspecto geralmente negligenciado na análise das políticas:

[...] a maior parte das análises de política, particularmente aquelas de nível escolar ou institucional, você encontra muitas citações de pessoas falando coisas e, às vezes, descrições de pessoas fazendo coisas. Mas você raramente consegue ter uma noção de onde seja este lugar, como ele se parece. Presumidamente ele é um prédio, ou conjunto de prédios, mas você muito raramente tem qualquer noção da aparência deste prédio, das condições em que ele esteja, quais instalações ele possua, como eles estão estruturados, de que cor são pintados. Ele tem um playground para os alunos brincarem? Tem laboratório de ciências? Nós desmaterializamos a análise de políticas públicas, nós a arrancamos do seu contexto, neste sentido, não damos nenhuma noção de sua materialidade (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 11-12).

Quando refletimos sobre o funcionamento da rotina escolar, pensamos automaticamente nos usos dos tempos da vida escolar (de aulas, de intervalos, de reuniões, etc) e nos espaços, enquanto ambiências. Dizem respeito às condições objetivas do trabalho pedagógico, dando concretude às práticas escolares diárias na instituição Escola, mesmo percebendo que, o **tempo** e o **espaço/ambiente escolar** nem sempre são registrados em pesquisas sobre políticas nas práticas escolares.

Então levar o contexto a sério [...], é rematerializar a política pública, dar a ela fundamentação literal e visceral em termos das instalações, pessoas e dinheiro. Há quantos professores? Quão experientes eles são? Qual é seu treinamento? Qual é seu passado? Quantos anos eles trabalharam com ensino? Nós não sabemos estas coisas! Nós também raramente incluímos uma noção dos artefatos da política – como pôsteres que estão pendurados, tecnologias que são usadas, como as salas estão organizadas, que seriam os atores “não-humanos” dentro do processo de atuação (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 12).

A propósito, **tempo e espaço/ambiente escolar** foram questões sempre analisadas e descritas em relatórios, anos atrás, no trabalho de inspeção nas Escolas Municipais do Recife. Ao percorrer escolas, como Inspetora Escolar, tive a oportunidade de conhecer os mais variados contextos de escolas localizadas em bairros pobres, que apresentavam algum tipo de precariedade material, e em decorrência, dificuldades na organização de **tempos e espaços/ambientes escolares**.

Segundo Cavaliere (2009, p. 51), “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. O minimalismo “imposto”, historicamente, às escolas destinadas às crianças e jovens pobres, tanto em relação ao tempo (poucas horas), quanto às ambiências (precariedade) merece atenção enquanto objeto de análise em pesquisas sobre políticas públicas em educação.

Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes (BALL *apud* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p.305).

Ao criticarmos a permanência histórica da “escola pobre para os pobres”, estamos comprometidos com ideais de dignidade e justiça social para todos e todas e com o papel propositivo das políticas públicas em educação nesta questão. Todavia, este não é o caso da Escola em análise, muito pelo contrário: a **Escola Estudo de Caso** apresenta excelência, especificamente no quesito “espaço/ambiente escolar”, no projeto arquitetônico, o que repercute na organização do tempo escolar concretamente, mostrando o quanto o ambiente é parte estruturante das rotinas do trabalho pedagógico.

[...] a política educacional não é apenas o que pessoas dizem e fazem, mas política educacional é também sobre prédios e dinheiro, relações e poder e outras coisas. E como pesquisadores educacionais, pesquisadores de políticas públicas, precisamos nos engajar com estes aspectos de “o que é política” (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 12).

Na **Escola Estudo de Caso** observamos que o cotidiano escolar é constituído por um ambiente arquitetônico destinado a ser escola, com ambientes escolares climatizados, equipados, espaçosos, iluminados, com equipamentos tecnológicos, mobilidade para novos arranjos de mobílias e áreas internas e externas de convivência. Conta com os seguintes ambientes:

01 pátio externo e ambientes abertos de jardim, 01 quadra coberta, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 sala de multimídia/01 rádio escolar, 01 estúdio de produção de vídeo,

04 laboratórios informatizados (02 de Programação e 02 de Multimídia), 02 laboratórios de ciências, 04 salas de gestão (diretoria, coordenação e secretaria), 01 refeitório, 01 cozinha, 01 almoxarifado, 08 banheiros, 01 vestiário, 01 estacionamento, 01 sala de professores e 11 salas de aula (DIÁRIO DE CAMPO).

A diversificação e adequação de ambientes, equipamentos e materiais à escolarização, são impactantes, num sentido positivo, na **Escola Estudo de Caso**, uma vez que propiciam um “clima” adequado às práticas com finalidades educativas (de estudo, pesquisa, ensino, organização e gestão), assim como, à criatividade, à vivência cultural e científica. O ambiente escolar foi reconhecido como relevante pelos estudantes:

Sobre um aspecto bom, definitivamente, a estrutura; climatização em todas as salas, um ambiente muito bom. Tem quatro labs [laboratórios] com mais ou menos vinte computadores em cada um, labs de química e física. A estrutura é muito boa, não tenho o que reclamar (ESTUDANTE DO 2º ANO).

Eu queria destacar a disponibilidade de computadores nos nossos intervalos. Os laboratórios que a gente tem ficam abertos para o livre acesso para fazer atividades, trabalhos. Então faz com que agente acumule menos coisa para a noite, que é o único horário que a gente está em casa (ESTUDANTE DO 3º ANO).

Os estudantes da **Escola Estudo de Caso** reconhecem a importância do espaço/ambiente, materiais e equipamentos, porque vivenciam uma escola planejada e construída para ser escola: “uma outra coisa que eu queria destacar quanto a estrutura é que a gente passa a maior parte do tempo aqui na escola do que em casa. Tem uma boa estrutura; os chuveiros são ótimos, raramente tá quebrado”(ESTUDANTE DO 3º ANO).

Um ambiente escolar propício ao ensino, numa escola construída para ser escola, nos remete à década de 1950, ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, implantado por Anísio Teixeira em Salvador, quando era Secretário de Educação do Estado (1947-1951)⁶⁶ e à década 1980, ao projeto do arquiteto Oscar Niemeyer para os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) que, idealizados por Darcy Ribeiro, foram criados no primeiro governo de Leonel Brizola (1983-1987) no Rio de Janeiro⁶⁷. Apesar dessas iniciativas, a arquitetura escolar foi, por muito tempo, um aspecto secundário na discussão sobre a escolarização pública, quase como um aspecto desprezado. Dóris Kowaltowski (2011), discutindo a avaliação do desempenho do ambiente escolar, chama a

⁶⁶ Centro Educacional Carneiro Ribeiro era parte do projeto de reformulação do ensino da Bahia que visava implementar a educação integral em todo o estado para estudantes até 18 anos, composta de quatro “escolas-classe” e uma “escola parque”. A proposta incluía preparação para o trabalho e cidadania, cuidados com a alimentação, higiene e socialização, alternando atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia.

⁶⁷ Durante a década de 80, destacou-se no Estado do Rio de Janeiro o Programa dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS), com escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos (CAVALIERE, 2009, p.51).

atenção para o conforto ambiental (térmico, lumínico, acústico e funcional) e para o projeto paisagístico como fatores indispensáveis ao funcionamento dos ambientes escolares, que os deixam adequados ao ensino e às atividades educativas. Para Kowaltowski (2011, p. 40):

os aspectos físicos do ambiente escolar são pouco citados nas discussões pedagógicas ou em estilos de aprendizagem. Como pelo menos 20% da população passam grande parte do dia dentro dos prédios escolares, é pertinente indagar a respeito dos impactos dos elementos arquitetônicos sobre o nível de aprendizagem dos alunos e de produtividade dos professores ao transmitir conhecimentos. Para a comunidade escolar, deve existir a certeza de que o ambiente físico contribui positivamente para criar o contexto adequado, confortável e estimulante para uma produção acadêmica expressiva.

Ao tratarem deste aspecto, os escritos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, ainda atuais, mostram uma pauta da educação que ainda não foi suficientemente discutida. Para Moll (2013, p.45):

Trata-se de, a partir dos processos de reflexão e ação instituídos há muito em muitas escolas, avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de conhecimento e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada estudante, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com a matemática, com a literatura, onde cada um e todos em relação possam se humanizar e se singularizar, entendendo o mundo e entendendo-se no mundo.

No entanto, o espaço no qual a vida escolar acontece, requer reflexões e análises dos seus “atores”. Analisar o **Contexto da prática** envolve, para Mainardes (2006, p.50) “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas”. Neste sentido, observamos na pesquisa de campo que, apesar da satisfação dos “atores” com o espaço escolar, em relação à categoria empírica **tempo escolar**, há um conflito em forma de queixa generalizada à extensa rotina de tempo integral, que aparece na fala dos estudantes e também dos professores e gestores, sobre o tempo total de nove horas na escola⁶⁸. E, principalmente, sobre o tempo destinado às aulas que, na **Escola Estudo de Caso**, é intercalado com três intervalos diários na rotina escolar do Ensino Médio Integrado: o primeiro, de vinte minutos, é destinado à alimentação (lanche); o segundo, de uma hora e vinte minutos, destinado ao almoço e o terceiro, de vinte minutos, destinado ao lanche da tarde.

A demanda por mais tempo diário de escola representa outro lado da moeda da demanda pela qualidade dos processos pedagógicos e pela democratização dos conteúdos científicos, tecnológicos, artísticos e culturais, dos usos de tecnologias e

⁶⁸ De acordo como Moll (2008, p.11): “Entende-se por ‘tempo integral’ as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como referência à LDB n. 9495/96 que, há mais de uma década, preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar”.

mídias e da participação na produção e disseminação do conhecimento. A potência do conceito de educação integral também representa insumo para a qualificação do tempo diário, em termos da abordagem da base comum nacional nas diferentes áreas de conhecimento, saberes contemporâneos, metodologias, mobilização de atores sociais, profissionais, articulação entre escola, família, comunidade e espaços educativos (LECLERC; MOLL, 2012, p.23).

Apesar dos estudantes considerarem necessária a educação integral, há críticas em relação à organização do tempo escolar, que se refere, especificamente, ao tempo destinado à aula que, predominantemente, fica restrita à sala de aula. Termina por transformar o tempo diário escolar em “mais do mesmo”, ou seja, preenchido somente por aulas: não há alterações significativas na rotina escolar, uma vez que, para ampliação do tempo, é necessária a resignificação das práticas escolares, buscando a integralidade do desenvolvimento humano. Neste sentido, Krawczyk (2014) levanta alguns questionamentos a respeito da rotina escolar integral para juventude:

Fala-se de extensão da jornada a partir de sete horas e já temos estados onde os alunos ficam 9,5 horas na escola. Duas horas a mais ou duas horas a menos não afeta a vida do estudante? O horário escolar é compatível com o relógio interno da adolescência? Que significa para um adolescente ficar numa instituição por tantas horas? Será que sua possibilidade de aprendizagem melhora? Que projeto pedagógico poderia otimizar esse tempo escolar? Existem projetos divergentes por trás das demandas por implementação da jornada completa?(KRAWCZYK, 2014, p.30).

Nas Entrevistas nos Grupos Focais, estudantes de todos os anos levantaram a questão do “peso” da carga horária escolar de nove horas na rotina diária. Na realidade, não é somente da quantidade de horas de que estão se queixando e sim, do uso do tempo escolar.

Você consegue aprender muita coisa por causa do horário. É cansativo? É. Mas você consegue aprender tudo. O problema é que, às vezes, você tá muito cansado e o bom seria que as aulas fossem mais práticas. Você não dormisse nas aulas. Tem professores que deixam as aulas mais dinâmicas e colaborativas (ESTUDANTE DO 1º ANO).

E em questão do horário, atrapalha muito, porque quando a gente tá aqui na escola, a gente já tá cansado. Quando chega em casa é muita matéria, tenta revisar, mas só quer saber de dormir, porque tá exausto (ESTUDANTE DO 2º ANO).

Queria falar sobre a carga horária. O integral tem suas vantagens e desvantagens. Fica em torno de nove horas todo dia, aula atrás de aula. Você só aproveita o período da manhã, porque à tarde você tá cansado. Vai tendo falha de raciocínio e não consegue assimilar mais nada. Aí você chega em casa e acaba perdendo muita coisa, porque não teve esse descanso entre uma aula e outra. Tem os intervalos: você almoça, mas muitas vezes a gente usa os intervalos para fazer trabalhos ou estudar. Aí a carga horária e a quantidade de trabalhos é muito pesada. Nove horas. Não tem muito tempo de fazer em casa, porque chega tarde. Muita gente tem curso, mora longe. Muita gente usa transporte público, que é lotado e vai dormir e repetir semanalmente (ESTUDANTE DO 2º ANO).

Eu penso que, só de saber que a gente tem uma aula que a gente pode escolher entre estudar ou até descansar, porque a gente precisa desse tempo pra descansar nossa mente (ESTUDANTE DO 3º ANO).

A queixa dos estudantes é sobre falta de tempo de descanso e de interação com o conhecimento, com os professores e colegas de classe. Sobre um tempo de aula que era destinado ao Estudo dirigido⁶⁹ e passou, em 2018, a ser tempo de mais uma aula, um estudante alega: “a gente tinha antes, aí teve a substituição desta aula semanal por disciplinas eletivas, ou seja, mais aulas num cotidiano já “pesado”(ESTUDANTE DO 3º ANO). E outro estudante, reforça a ideia:

Uma coisa que eu tenho a reclamar é que teve uma época que aqui na escola em que eles disponibilizavam aula de estudo. A gente fazia nossas atividades e tornava a vida menos cansativa. E com a retirada dessas aulas esse ano [2018] e o ano passado, a nossa rotina fica muito cansativa e a gente tem que levar trabalho para casa e a gente já passa muito tempo aqui. Então, realmente é muito cansativo (ESTUDANTE DO 3º ANO).

Depoimentos dos estudantes, entrevistados nos Grupos Focais, atestam as contradições e os desafios advindos da categoria **tempo escolar**, nas suas vivências na rotina ampliada:

Tem gente que não se sente tão cansado e consegue aprender muito na escola. Mas tem gente que a rotina depois da escola é muito grande. Eu durmo bastante na aula. Isso é um caso meu, minha rotina depois da escola. Uma solução pra mim seria largar cedo, porque as nove horas que eu passo aqui, me desgasta muito: eu não aprendo tanto, por isso que, as vezes, eu acho melhor faltar algum dia e passar o dia todo estudando em casa. Eu acho mais produtivo (ESTUDANTE DO 3º ANO).

Destaco as nove horas aqui na escola, porque eu acho que é um período de tempo muito grande, que faz com que agente fique muito cansada. Eu acho que a solução para isso: em vez de ser integral, poderia ser semi-integral. Balancear alguns dias, em vez de ser o dia todo, alguns dias largar mais cedo (ESTUDANTE DO 3º ANO).

O ensino daqui é muito melhor que uma escola particular. Os professores trabalham bem. Uma coisa que pesa em muita gente é que, por ser na área de BV [bairro de classe média alta], mais de 75%, a maioria dos alunos mora longe. Tem um colega que passa duas horas pra chegar em casa. Aí você passar esse processo todo, sendo que você já estudou praticamente 8 horas, acaba sendo muito pesado pra quem tá no ensino médio. Acho a distância um grande obstáculo que faz as pessoas se desmotivarem para vim pro colégio. Eu moro perto de Camaragibe [cidade da região metropolitana do Recife]. Pego três ônibus pra chegar aqui. Acordo quatro e meia pra chegar aqui de sete e vinte e chego em casa umas nove horas da noite. Eu acho que deveriam dinamizar mais isso, para ter mais escolas como essa, pra ficar perto pra todo mundo. Tem gente aqui que mora em Abreu e Lima [outra cidade da região metropolitana do Recife] e vem estudar aqui (ESTUDANTE DO 2º ANO).

Deveria ter um intervalo mínimo entre as aulas para o aluno descansar e pra poder o cérebro resetar, entre aspas, para poder voltar a absolver o assunto (ESTUDANTE DO 2º ANO).

⁶⁹ De acordo com a **Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018**: “As aulas de Estudo Dirigido serão destinadas à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular. Poderá fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras. No caso das ETEs, com base no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as eletivas se configuram como um espaço de flexibilização curricular e prática da interdisciplinaridade, assim deverão ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesse dos estudantes e estarão vinculadas à formação técnico e profissional” (PERNAMBUCO, 2018).

O Educador de apoio/coordenador pedagógico e os professores também destacam a repercussão da carga horária exaustiva das aulas na rotina escolar dos estudantes:

Eu acho ruim. São praticamente nove aulas. Poderia ter tempo a mais para exercer a função de protagonismo, de desenvolver atividades artísticas. Ele [o estudante] vai perder tempo? Não. Quando ele tem tempo pra ele, consegue se sair melhor no tempo de estudo (EDUCADOR DE APOIO/COORDENADOR PEDAGÓGICO).

A dificuldade que eu vejo no integral é que os meninos ficam muito tempo em aula. São nove aulas. A gente [professores] tem esse momento de aula atividade, mas eles não tem. Eles [os estudantes] querem o tempo todo andar, ir ao banheiro, se levantar, ficar em pé. Porque eles são jovens e nove horas dentro de sala de aula é muito difícil a semana toda. Muitas vezes eles dormem na sala, mas não é proposital. A gente foge muito da questão corporal. Só tem duas aulas de Educação Física por semana, onde só tem esse tempo de extravasar (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

Eu acho grande. É muito tempo para ficar na escola, tanto pra eles [estudantes], quanto pra gente. Especialmente considerando o fato que o tempo é ocupado todo com aula. Não tem horários que são, entre aspas, ociosos. O pessoal do 1º e 2º anos tem uma aula de estudo e o 3º não tem nenhuma. Eu acho um tempo muito grande pra tá dedicando à disciplinas. Eu acho a carga horária grande. Deveria ser usada de maneira diferente. Alguma parte dela deveria ser menor, não necessariamente fora da escola. Poderia tá aqui dentro, usada como tempo e espaço pra gente ter mais liberdade [...] Eu desconfio que o modelo semi-integral é melhor (PROFESSORA DE PROJETO INTEGRALIZADOR/CURSO TÉCNICO).

Para Moll (2013, p.41) a ampliação da jornada requer, uma educação integral em tempo integral, que entenda que “[...] conceber outros arranjos para a organização escolar implica a construção de outros olhares para o ato educativo e para responsabilidade advinda da existência de crianças e jovens entre nós.” O “peso” da carga horária está prescrito na **política estadual de educação** que determina uma Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado com 18 componentes curriculares, organizada em uma rotina diária de 9 aulas, cinco dias da semana.

Eu fico naquela angústia: o que eu faço para dar tempo e ser legal ao mesmo tempo? Porque o assunto tem que ser dado. Eu quero fazer uma coisa melhor, uma prática, um jogo, trazer o interesse do aluno. Será que vou conseguir dar esse conteúdo todo? Biologia no 2º ano é um conteúdo imenso, são todos os Reinos e só temos três aulas semanais (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

A **Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018**⁷⁰, destina-se à: “Publicar as Matrizes Curriculares das Escolas de Referência em Ensino Médio jornada Integral, Semi-integral e das Escolas Técnicas Estaduais ofertantes do Ensino Médio Integrado à Educação

⁷⁰Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20180207\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1-PoderExecutivo/PoderExecutivo(20180207).pdf). Acesso em: 19 jun.2019.

Profissional, a serem vivenciadas a partir do ano letivo de 2018(Art.1º)”. A Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado em Pernambuco é composta por 11 componentes curriculares da Base Curricular Nacional (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais e suas tecnologias), 01 componente da parte diversificada (Língua Estrangeira Inglês), 02 componentes das atividades complementares (Estudo Dirigido e aula de Educador Orientador - E.O) e 04 componentes curriculares da formação técnica e profissional, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 2: Secretaria Executiva de Educação Profissional - Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado⁷¹.

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH		
				1º	2º	3º			
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720		
			Educação Física	2	2	2	240		
			Arte	2	1	1	160		
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720		
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química (1)	3	3	3	360		
			Física (1)	3	4	4	440		
			Biologia (1)	3	3	3	360		
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240		
			Geografia	2	2	2	240		
			Filosofia	1	1	1	120		
			Sociologia	1	1	1	120		
		SUBTOTAL				31	31	31	3.720
		PARTE DIVERSIFICADA		Língua Estrangeira - Inglês	2	2	2	240	
		SUBTOTAL				2	2	2	240
		ATIVIDADES COMPLEMENTARES		ESTUDO DIRIGIDO*	2	2	2	240	
		SUBTOTAL				2	2	2	240
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL**			10	10	10	1.200			
TOTAL DA CARGA HORÁRIA				45	45	45	5.400		

FONTE: Portaria SEE nº 910, de 06 de fevereiro de 2018.

Ao todo, são 45 horas de aula durante a semana para dar conta do ensino regular e do ensino técnico. De acordo com a Matriz Curricular do Ensino Médio Integrado, são destinadas 1200 horas em cada ano, para formação técnica e profissional, distribuídas na **Escola Estudo de Caso** da seguinte forma: no curso técnico de Programação de Jogos Digitais, assim como no curso de Multimídia, quatro componentes curriculares são acrescidos à matriz do ensino regular (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018) como mostram os quadros a seguir:

⁷¹ OBS: (1) Da carga horária semanal desses componentes curriculares 1 hora aula será destinada a realização de experimentos. (2) Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, será tratada transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares, a educação em direitos humanos (Decreto nº7037/2009: Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Quadro 3: Matriz Curricular do Curso Técnico de Programação de Jogos Digitais

Curso Téc. de Prog. de Jogos Digitais Proposta alternativa para SEEDUC - nº3			
Matriz Reduzida 1200 horas			
	Disciplinas	Aulas	CH
1º ano	Cultura de Jogos Digitais	2	80
	Boas Práticas e Cultura do Mundo Digital	1	40
	Lógica de Programação	4	160
	Projeto Integralizador I	3	120
	Disciplinas e CH 1º ano	10	400
2º ano	Empreendedorismo de Negócios em Jogos Digitais	1	40
	Técnicas de Programação de Jogos I	3	120
	Programação de Artefatos Digitais I	2	80
	Projeto Integralizador II	4	160
	Disciplinas e CH 2º ano	10	400
3º ano	Técnicas de Programação de Jogos II	2	80
	Programação de Artefatos Digitais II	3	120
	Ética Profissional, Cidadania e Direitos Humanos	1	40
	Projeto Integralizador III	4	160
	Disciplinas e CH 3º ano	10	400
Total de disciplinas e Carga Horária total do curso		30	1200

FONTE: (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018)

Quadro 4: Matriz Curricular do Curso Técnico em Multimídia

Curso Téc. em Mult. Proposta alternativa para SEEDUC - nº3			
Matriz SEEDUC 1200 horas			
	Disciplina	Aulas	CH
1º ano	Cultura de Jogos Digitais	2	80
	Boas Práticas e Cultura do Mundo Digital	1	40
	Arte para Jogos Digitais	4	160
	Projeto Integralizador I	3	120
	Disciplinas e CH 1º ano	10	400
2º ano	Empreendedorismo de Negócios em Jogos Digitais	1	40
	Técnicas de Produção de Imagens Estáticas I	2	80
	Técnicas de Produção de Imagens em Movimento I	3	120
	Projeto Integralizador II	4	160
	Disciplinas e CH 2º ano	10	400
3º ano	Técnicas de Produção de Imagens Estáticas II	2	80
	Técnicas de Produção de Imagens em Movimento II	3	120
	Ética Profissional, Cidadania e Direitos Humanos	1	40
	Projeto Integralizador III	4	160
	Disciplinas e CH 3º ano	10	400
Total de disciplinas e Carga Horária total do curso		30	1200

FONTE: (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018)

De acordo com o Regimento Escolar: “(Art. 69) O currículo configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos estudantes”. Apesar da imensa carga horária semanal composta por aulas, a ideia de currículo

da **Escola Estudo de Caso** é uma concepção ampla e diversificada, permeada por “valores fundamentais interesse social”, como fica evidenciada no Regimento Escolar:

§ 1º O currículo difundirá os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos, do respeito ao bem comum e à ordem democrática, considerando as condições de escolaridade dos estudantes deste estabelecimento, a orientação para o trabalho, a promoção de práticas educativas formais e não formais.
 § 2º Na organização da proposta curricular, será assegurado o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (REGIMENTO ESCOLAR).

E ainda, o § 3º, do Regimento escolar dispõe sobre “a organização do percurso formativo, aberto e contextualizado”, ou seja, como um processo construído considerando o contexto, os interesses e necessidades dos estudantes, incluindo os componentes curriculares centrais obrigatórios, mas propondo não somente a ampliação, mas também a diversificação dos **tempos e espaços escolares**, assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo-recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região; II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada com as demais autoridades que respondem pela gestão dos órgãos do poder público, na busca de parcerias possíveis e necessárias, até porque educar é responsabilidade da família, do Estado e da sociedade (REGIMENTO ESCOLAR).

Consideramos que a ampliação da jornada escolar, o turno integral, é fundamental para diversificação das formas de aprendizagens escolares, o que significa mais **tempo** para aprender e para a garantia dos componentes curriculares do ensino regular e do ensino técnico. Contraditoriamente, com a atual Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), perde-se essa obrigatoriedade dos componentes curriculares, com exceção da Língua Portuguesa e Matemática, o que impõe uma redução drástica no currículo. Ressaltamos, sem concordar com a perda dos componentes obrigatórios, no entanto, que o **tempo escolar** ampliado não significa preencher o dia letivo somente com aulas, ou com o mesmo tipo de aula. Para isso, há de se questionar as metodologias de ensino, principalmente aquelas pautadas no monólogo do professor: a aula expositiva tradicional, uma lógica normalizada da sala de aula, que ainda é presente, mesmo em contextos onde predominam a inovação nas práticas escolares. Na **Escola Estudo de Caso**, em relação ao uso do **tempo escolar**, os estudantes expõem essas contradições:

Tem vários professores que buscam dinamizar a aula, buscam novas ideias e ajudam a ficar mais legal porque quando fica nesse negócio de muita aula expositiva, você

fica cansado e já não quer mais prestar atenção. Mas também, eu acho que, para alguns professores, é chato também para eles que a gente não preste atenção. Mas também deviam ter entendido que a nossa rotina e carga horária é muito pesada. A gente não consegue prestar atenção, fazer o exercício. Tem que ter uma relação entre a gente, com a comunicação: saber porque a sala tá dispersa, porque tá acontecendo isso. E achar uma solução boa para os dois: que a gente consiga aprender, procurar uma forma diferente, se a gente não tiver aprendendo, não tiver entendendo e realmente ter essa comunicação. É essencial (ESTUDANTE DO 3º ANO).

Eu acho que também os professores precisam levar em conta que as pessoas têm formas de aprender diferentes. Eu posso ter uma concentração mais do que outra pessoa. Então as pessoas têm que aplicar novas metodologias, aplicar o mesmo assunto de formas diferentes, para que abranja todas as pessoas, as diversas formas de aprender. Aplicar um teatro, um debate, tentar inovações para dentro de sala para fazer com que todas as pessoas aprendam (ESTUDANTE DO 3º ANO).

É necessário ampliar o tempo escolar para garantia das aprendizagens de uma forma inovadora e diversificada, que não se reduza somente aos momentos de aula, mas inclua outras formas de aprender que alternem momentos de ensino, de estudo, de cultura, de lazer, de pesquisa e de descanso na rotina escolar, com atividades diversificadas: artísticas, culturais, científicas, tecnológicas e de intercâmbio de conhecimentos, como ressaltam Leclerc e Moll (2016, p.296):

Em um tempo expandido, caracterizador de uma escola de dia inteiro, como espaço destinado à formação integral do indivíduo, Anísio Teixeira propunha a expansão do próprio conceito acerca da escola e da sua função social. Pensava na escola para o aprendizado das ciências, na escola-oficina para o desenvolvimento das mais diversas habilidades, na escola das artes e da cultura, na escola dos esportes, na escola como espaço de convivência e múltiplas aprendizagens com espaços para alimentação, biblioteca, jardins. Na expressão de Anísio Teixeira (1961, p. 197): 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’, e de vida e de convívio no mais amplo sentido desse termo.

E ainda, para Leclerc e Moll (2013, p.296), a educação integral em tempo integral passa por interlocuções da escola com outros espaços institucionais, ou seja, as aprendizagens não devem se restringir somente ao ambiente escolar, e sim, ultrapassar os “muros” da escola, ocupando os espaços educativos da cidade⁷²:

Estabelecer uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade e produz respostas para a crise

⁷² “A cidade educadora é uma cidade com uma personalidade própria, integrada no país onde se situa. A sua identidade, portanto, é deste modo interdependente da do território de que faz parte. É também uma cidade que não está fechada sobre si mesma mas que mantém relações com o que a rodeia - outros núcleos urbanos do seu território e cidades com características semelhantes de outros países -, com o objetivo de aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida dos seus habitantes”(CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990).

paradigmática que a educação escolar vem atravessando no mundo contemporâneo (LECLERC; MOLL, 2013, p.293).

Jornada ampliada significa também mais tempo para uma organização da escola que destine tempo às atribuições e dimensões educativas do trabalho de gestão⁷³:

É nesse quadro que ganha relevância apontar a jornada da escola de educação integral em tempo integral como condição para efetivação da jornada de trabalho de 40 horas semanais dos professores e outros profissionais da educação, em uma mesma escola. Essa jornada serve como moldura para qualificar as condições de trabalho na escola: com horas-atividades para preparação e avaliação do trabalho didático, estratégias de comunicação com as famílias dos estudantes e a comunidade, colaboração com a administração da escola, reuniões pedagógicas, aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica. As condições de trabalho referem-se ao todo da escola: limpeza, segurança, vestiário, alimentação, registros de secretaria, biblioteca, transporte escolar, apoio à pesquisa e ao estudo individual, aos ensaios, entre outros que dizem respeito à dimensão educativa da qual todos os trabalhadores da escola participam (LECLERC; MOLL, 2016, p.294).

Neste sentido, também as atribuições do trabalho docente necessitam de tempo não somente destinado ao ensino, mas para atividades individuais e coletivas de estudo, de pesquisa, de planejamento e avaliação, envolvendo a formação continuada em serviço. De acordo com a **Instrução Normativa nº 08/2017**, os professores localizados nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco devem cumprir o **tempo escolar** em jornada de trabalho em regime integral, com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, distribuídas em 05 (cinco) dias (Art. 14 - § 4º)⁷⁴. Sobre a rotina semanal, a professora de Língua Portuguesa comenta: “eu tenho vinte e quatro aulas e quatro aulas que são destinadas a pesquisa, que é a pesquisa que a Oi Futuro faz em parceria com a gente, que serve para mostrar o que trabalhamos aqui, o que compartilhamos como o técnico [ensino] para poder divulgar”. E acrescenta: “o tempo de aula atividade, de não estar em sala de aula, é corrigindo, é produzindo, é preparando fichas de ENEM, com questões que eles se sintam estimulados a fazer. É um trabalho dinâmico, nesse tempo”.

Ainda sobre o **tempo escolar**, de acordo com a **Instrução Normativa nº 09/2017**, no seu artigo 6º, fica determinado: “A carga horária de professor regente deverá ser composta de: I - horas-aula em regência de classe; e II - horas-aula atividade.” E ainda, no seu artigo 7º :

⁷³A Instrução Normativa SEE nº 08 /2017: “Estabelece normas e diretrizes para a organização do ano letivo das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco”, identificamos as funções de direção e técnico-pedagógicas (§ 2º) as seguintes: I-Diretor(a); II- Diretor(a) Adjunto(a); III- Assistente de Gestão; e IV- Educador(a) de Apoio.

⁷⁴ PERNAMBUCO. **Instrução normativa SEE nº 08 /2017**. Estabelece normas e diretrizes para a organização do ano letivo das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em:http://www.educacao.pe.gov.br/portugal/upload/galeria/14908/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa_09.2017.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

“A hora-aula em regência de classe e a atividade de ensino-aprendizagem serão desempenhadas em sala de aula na escola ou em espaço pedagógico correlato”. Os professores destacam suas dificuldades com o **tempo escolar** prescrito na política:

Tá dentro do programa que a gente tem que ficar o dia inteiro na escola, como professor concursado e estatutário. E aí eu convivo com os colegas, além de estar na sala de aula. Aí tem alguns momentos de aula atividade que a gente tá em convivência. Aí, nesses momentos de convivência, a gente troca muito. Era mais fácil pra gente, até uns dois anos atrás, integrar entre nós da área de humanas: da área de humanas com linguagens, por que a gente é amiga. Aí é mais fácil dialogar (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

Temos nossas aulas-atividade [...] Quando não estou na sala de aula, estou na sala dos professores, colocando notas, preparando aulas e material. Nós temos os recursos, aqui é uma exceção, porque na escola anterior não tinha computador, nada. Aqui tem um computador para cada professor, tem internet funcionando direitinho e ficamos aqui preparando provas, aulas, pesquisando material (PROFESSORA DE BIOLOGIA).

Agente faz pesquisa pra disciplina, passa um tempo pra integrar como os professores do ensino regular: usa pra resolver questões do técnico [Curso] com os outros professores. Passo muito tempo dedicada a inscrever os alunosem eventos externos, projetos (PROFESSORA DE PROJETO INTEGRALIZADOR/ CURSO TÉCNICO).

É realmente difícil. Agente precisa de mais tempo pra trabalhar. Eu realmente trabalho em outra escola a noite. Meu tempo fica muito curto, mas mesmo assim eu consigo produzir, pois aqui temos as aulas “brancas”, onde agente prepara o conteúdo (PROFESSOR DE MATEMÁTICA).

Ainda, sobre a fala/discurso dos professores, em relação ao **tempo escolar**, podemos observar que mais de um terço desta carga horária é destinada à atividades de estudo, planejamento e formação continuada:

Art. 14. As horas-aula atividade corresponderão a 35% (trinta e cinco por cento) da carga horária mensal para os (as) professores(as) com 200 (duzentas) horas-aula e a 33,3% (trinta e três vírgula três por cento) da carga horária mensal para os(as) professores(as) com 150 (cento e cinquenta), horas-aula, **cabendo à Equipe de Gestão e/ou Pedagógica da Unidade Escolar a responsabilidade, em conjunto com o(a) professor(a), de programar, acompanhar e registrar as atividades desenvolvidas, de acordo com o Art. 16 § 4º, Art.17 e art. 44 do Estatuto do Magistério Público de Pernambuco (Lei Estadual nº 11.329, de 16 de janeiro de 1996).** § 1º Do total das horas-aula atividade, serão destinadas à formação continuada, 30 (trinta) e 20 (vinte) horas-aula para os(as) professores(as) com carga horária mensal de 200 (duzentas) e 150 (cento e cinquenta) horas-aula, respectivamente (grifo nosso)⁷⁵.

De acordo como a normatização, cabe à equipe gestora junto com os professores, destinar **tempo escolar** para “programar, acompanhar e registrar as atividades desenvolvidas”, o que confere ao trabalho pedagógico, autonomia para desenvolver suas

⁷⁵De acordo com a Instrução normativa nº 09/2017: Art. 9º Da carga horária mensal referente às horas-aula atividade, serão destinadas à formação continuada: I - trinta horas-aula para os professores com carga horária mensal de 200 (duzentas) horas-aula; e II - vinte horas-aula para os professores com carga horária mensal de 150 (cento e cinquenta) horas-aula.

atividades de estudo e formação a partir das necessidades do coletivo de gestores e professores. Além disso, a normatização prevê um **tempo escolar** dentro do horário para o desenvolvimento deste trabalho. Mais especificamente, a **Instrução Normativa nº 9/2017**, no seu artigo 8º, propõe:

A hora-aula atividade compreenderá as ações de preparação, acompanhamento e avaliação de prática pedagógica, incluindo: I - elaboração de planos de atividades curriculares, provas e correção de trabalhos escolares; II - participação em eventos, reflexão da prática pedagógica, estudos, debates, avaliações, pesquisas e trocas de experiências; III - aprofundamento da formação docente; IV - participação em reuniões de pais e mestres e da comunidade escolar; e V - atendimento pedagógico a alunos e pais.

No **Contexto da prática**, na **Escola Estudo de Caso**, foram criadas atividades destinadas ao planejamento, estudo e avaliação, além de **espaço/ambientes escolares** propícios e equipados: as reuniões de área (por área de conhecimento) criadas pelo Educador de apoio/coordenador pedagógico, destinadas a integrar os componentes curriculares da mesma área. Também os momentos de “reuniões de alinhamento” dos professores com a equipe gestora e os momentos individuais/ coletivos de planejamento na sala dos professores, são exemplos de **atuações** relevantes criadas por professores e gestores, o que requer organização e criatividade para lidar com **tempos e espaços escolares**.

Na **atuação** da Coordenação pedagógica, observamos propostas que otimizam o **tempo escolar** do trabalho do professor, alinhadas à tecnologia: o Educador de apoio/coordenador pedagógico participou da preparação de um aplicativo para melhorar o sistema de avaliação e correção de provas, capaz de fornecer dados sobre as avaliações, que vão além dos resultados de cada estudante. O aplicativo informa sobre as questões, percentuais de erros e acertos das avaliações, possibilitando aos professores a reflexão sobre: “quais foram as questões que a turma não se deu bem, o que aconteceu com aquela questão, se foi mal elaborada, foi o assunto que foi mal trabalhado, foi bem trabalhado, mas a turma tá com dificuldade. Isso tem todo o mapeamento e tem ajudado” (EDUCADOR DE APOIO).

Outra proposição de mudanças no funcionamento do **tempo e espaço escolar** foi a **atuação** do Educador de apoio/coordenador pedagógico com a proposta de alterar a rotina da organização das aulas e das turmas: “eram 11 salas e 11 turmas, mas era um sonho da escola ter 12 turmas, quatro de cada ano, respectivamente 1º, 2º e 3º do Ensino Médio Integrado”(EDUCADOR DE APOIO). Assim, propôs reorganizar o funcionamento da rotina, alterando **tempos e espaços escolares**, em vez de construir mais uma sala: “eu mostrei que é possível, mesmo sem precisar construir uma 12ª sala, porque temos laboratórios que os estudantes podem ir. Criamos salas por área de conhecimento, onde o estudante vai trocar de

sala. Por exemplo, tendo Física, vai para sala de Língua Portuguesa”(EDUCADOR DE APOIO). Para o Educador de apoio, essa mudança trouxe benefícios porque os professores da mesma disciplina ou área ficaram responsáveis pelas suas salas, pela arrumação, pelos equipamentos. Outro benefício apontado é que:

o educador pode transformar aquela sala, por exemplo, as salas 4, 5 e 6 são salas a priori, de ciências humanas, então os educadores de ciências humanas frequentam aquela sala, então as produções deles vão fazendo com que aquelas salas se transformem num laboratório de ciências humanas. Então a mesma coisa com matemática ou ciências da natureza (EDUCADOR DE APOIO).

O Educador de apoio/coordenador pedagógico aponta ainda outra vantagem dessa reorganização das salas e da rotina: a troca de **ambiente escolar** durante o dia letivo:

nove horas o educando aqui dentro de uma sala. Isso sem perceber prejudica o rendimento dele. Fica estressado o dia todo ali dentro. O movimento de estar ali numa sala durante 100 minutos e quando toca, no intervalo, ele se levanta e vai para outra sala, ele aperta a mão do colega, abraça o colega, isso ajuda muito. É mais saudável (EDUCADOR DE APOIO).

As **atuações** dos gestores, da coordenação pedagógica e dos professores em relação à organização dos **tempos e espaços escolares** na **Escola Estudo de Caso** mostram que é possível **atuações** criativas que solucionam problemas, mas é preciso repensar **os tempos escolares e espaços destinados as aulas, alterando**, especificamente, o modelo de aula. Constatamos que o **tempo escolar** precisa ser melhor entendido: significa que para garantir o direito à educação da juventude, a jornada escolar precisa ser redimensionada considerando as necessidades dos estudantes e suas vidas sobrecarregadas. Ao mesmo tempo, redimensionar **tempos e espaços escolares** não pode significar somente ampliação, mas diversificação e excelência no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio Integrado.

A pauta da educação integral está diretamente relacionada ao enfrentamento de uma lógica perversa e seletiva que atravessa os sistemas de ensino, estruturados em condições desiguais e participando de modo desigual na distribuição de saberes e de oportunidades. Essa pauta é constitutiva da promoção intergeracional, na medida em que os estudantes cujos pais e mães tiveram que buscar o sustento de suas famílias e foram excluídos e esquecidos da vida escolar precisam ter assegurado seu direito de aprender; ela pode auxiliar decisivamente na consolidação dos avanços de escolaridade nas famílias de novos pais e mães, mais jovens, procedentes das condições atuais do ensino médio (LECLERC; MOLL,2012, p.23).

Assim, tanto a ampliação quanto a diversificação da jornada escolar significam contestar a ideia conservadora de aula onde “o professor fala e os estudantes prestam atenção, em silêncio” e criar novos arranjos de **tempo e espaço escolar**. A superação desse modelo seriado de aula requer um trabalho pedagógico pautado na cultura, na ciência, na tecnologia, na corporeidade e na arte. Para Moll (2013, p.47) deve-se construir um sentido de “ir” e “estar” na escola:

[...]como importante espaço de socialização, a instituição escolar tem a responsabilidade de proporcionar às novas gerações as condições necessárias para os aprendizados que constituam referências da civilização à qual pertencem, preparando-as para sua inserção no mundo adulto.

Nesse sentido, a **Escola Estudo de Caso**, tem o desafio de enfrentar a questão da jornada exaustiva, em busca de **atuações** criativas diante da questão do **tempo escolar**. Para Moll (2009, p.76) a construção de novos arranjos significa a reinvenção dos **tempos e espaços escolares** que envolvem um conjunto de articulações pedagógicas, curriculares, comunitárias, com o coletivo de gestores, professores e estudantes: “estamos no marco da construção de um novo paradigma de educação integral, porque sempre que se fala de educação integral se pensa em tempo integral, e o que estamos propondo e construindo vai além disso”.

Desafios e superações no Contexto da prática: a presença do diálogo e da participação

Atestamos, nesses anos de trabalho nas escolas públicas municipais e estaduais, o engajamento de educadores que fazem a diferença, aqueles que resistem as adversidades e insistem em desafiar a lógica excludente e desigual da sociedade, buscando individual ou coletivamente, a garantia do direito à escolarização pública de qualidade para as crianças e jovens pobres. Nos últimos anos, segundo Moll (2017, p. 68):

O caminho que vinha sendo trilhado pressupunha o diálogo com as redes públicas e com as escolas, partido do princípio de que há, sim, muita vida inteligente na educação básica, materializada em experiências exitosas de configurações pedagógicas e curriculares do ensino médio.

Acreditando na **atuação** criativa de gestores, professores e estudantes e na escola enquanto locus dessa expressão que envolve ações e atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no âmbito da gestão, quanto na docência: aquelas que nos remetem à práticas educativas não corriqueiras, nem herdeiras de tradições conservadoras de ensino, porque dialógicas, participativas, inovadoras, democráticas, críticas e criativas. Para Ball (2006, p. 7) a “ ideia de atuação é pôr estas coisas em jogo: colocar o contexto em jogo, colocar a criatividade em jogo, e reconhecer os desafios envolvidos no processo deste movimento de texto para prática. Este é um tipo de trabalho da política”.

Consideramos a *atuação* como um momento de criação, como um processo de lutas e negociações sobre o que as políticas significam e sobre o que poderia ou deveria ser feito no cotidiano das escolas: “a política precisa ser reconstruída e recriada em relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares” (BALL *apud* AVELAR, 2016, p. 7, grifo do autor).

Os momentos de **atuação** que acontecem dentro das escolas são decisivos, uma vez que a política pública em educação deve ser um processo democrático que conte com a participação dos destinatários das mesmas: a política não deve ser atuada ou analisada somente nos momentos de elaboração, realizado em muitos casos pelo poder público, sem a participação dos professores ou gestores.

Assim, identificamos no contexto da prática, a partir da análise textual discursiva das transcrições da entrevistas e dos registros de campo, as categorias empíricas **diálogo e participação**. Enquanto situações pertencentes à rotina e à organização do trabalho pedagógico, foram identificadas pelas regularidades observadas no cotidiano escolar, ou seja, aspectos recorrentes obtidos nas Observações diretas e nas Entrevistas. O **diálogo** e a **participação** apareceram com regularidade na maioria das práticas atuadas, criadas e recriadas por gestores, professores e estudantes na **Escola Estudo de Caso**. Nesse sentido, recorreremos aos escritos de Paulo Freire e Henry Giroux, para fundamentar a importância do **diálogo** e da **participação** e para compreendermos os possíveis significados dessas práticas educativas.

Assim, apresentamos as análises das políticas nas práticas escolares, considerando que a **atuação** pautada no **diálogo** envolve a concretude de situações democráticas no cotidiano escolar. Segundo Freire (1996, p.136). “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”. Na **Escola Estudo de Caso**, as práticas de sala de aula, as reuniões, os intervalos nos pátios e refeitórios, carregadas de lições de cidadania, foram identificadas como **atuação** dialógica, participativa e democrática de gestores, professores e estudantes. A construção de espaços de **diálogo** é fundamental para que a democracia seja aprendida e exercitada. Paulo Freire, no clássico *Pedagogia do Oprimido* propõe a dialogicidade como a essência da educação como prática de liberdade.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação (FREIRE, 1987, p.51).

Para Freire (1987, p.44), “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. E ainda: “o diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma

condição fundamental para a sua real humanização” (FREIRE, 1987, p.84). Henry Giroux (1986), no clássico, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, discute a “pedagogia da sala de aula e educação para cidadania”, abordando questões relativas à relação entre professores e alunos, o que nos remete a temáticas debatidas por Paulo Freire.

Por fim, [...] o que parece estar em jogo no momento atual da história é a capacidade de futuras gerações pensarem e agirem de forma relevante aos antigos preceitos de liberdade e democracia. A tarefa de se desenvolver um modo de educação para a cidadania que se dirija a essa questão parece aterradora. Mas quando se olha as consequências de não atacá-la, aparece a possibilidade de um barbarismo tão terrível que não podemos fazer nada menos do que agir rápida e conscientemente, no espírito do que é justo, necessário e possível para enfrentar o desafio (GIROUX, 1986, p.265-266).

A abertura para o **diálogo** e a **participação** foi um aspecto observado em diversos momentos de **atuação** nas práticas escolares, tanto nas práticas de gestão, quanto nas docentes.

O desafio que se coloca é o de permitir, no sentido do aprofundamento e da consolidação da democracia, que a *pluralidade* das proposições que as escolas constroem seja explicitada a partir da afirmação de um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que progressivamente são reconhecidos e garantidos direitos sociais,[...](MOLL,2013, p.45).

A **participação** pode ser concretizada na exposição dialógica das ideias, necessidades, questionamentos, dúvidas, propostas e dificuldades. A esse respeito, Henry Giroux (1986) propõe a natureza ativa da **participação** dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, que requer do professor uma intervenção também ativa que viabilize, na prática, a ideia de cidadania e democracia. Significa que “[...] as escolas têm a responsabilidade de equipar os alunos com o conhecimento e habilidades de que eles precisarão a fim de desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como o que significa viver em uma sociedade democrática”(GIROUX,1986, p.156).

Nas práticas de gestão, esses momentos de exercício da democracia e diálogo foram vivenciados na **atuação** dos gestores: foi criada uma reunião semanal, a Reunião de Gestão, das segundas-feiras com a equipe gestora, composta pela Gestora, Gestor adjunto/vice-diretor, Educador de apoio/coordenador pedagógico, funcionários da Secretaria, da Alimentação, da Limpeza, da Biblioteca e da Segurança, e Coordenadores do Curso técnico e da parceria público privada.

A gente identificou que a nossa comunicação era trucada, nem todo mundo sabia o que estava acontecendo na escola e tomavam iniciativas divergentes. Então pensando em melhorar, ficar mais efetiva a nossa comunicação: temos hoje a reunião de gestão (GESTORA).

Dentro desses espaços de reunião agente começa a fomentar, a construir essa dedicação e esse compromisso com todos. O principal desafio é, dentro da

dificuldade de se comunicar, que é justamente trabalhar dentro dessas reuniões, o diálogo mais aberto e participativo (GESTOR ADJUNTO).

Essas reuniões de gestão têm caráter administrativo e pedagógico⁷⁶, em que são informadas e discutidas questões relacionadas à organização da rotina escolar: alimentação, segurança, secretaria, organização de horários, classes, ausência de algum professor, aniversariantes do mês, eventos, participação em eventos externos, materiais, parcerias, visitas externas, recursos financeiros, etc (DIÁRIO DE CAMPO).

Falando de gestão, precisa entender todas as dimensões que o gestor é responsável. Se fosse na concepção antiga, era diretor escolar, justamente dava a ideia que ele cuidava mais do prédio escolar, da parte burocrática, mas com a gestão escolar, dá o entendimento que se cuida da parte pedagógica (GESTOR ADJUNTO).

As pautas das reuniões são diversificadas: fala-se dos acontecimentos e preocupações do momento e de demandas e planos futuros. Os gestores, nessas reuniões, mostraram-se servidores públicos atentos e interessados em resolver problemas escolares em todas as questões que envolvem a comunidade escolar (os estudantes, funcionários e professores). “A gente fica feliz com a equipe envolvida no processo”, falou a gestora, num desses momentos de avaliação e acompanhamento do trabalho cotidiano escolar.

A grande dificuldade do gestor está na questão das relações humanas, nas relações interpessoais. A gente sabe que um dos parâmetros da educação interdimensional é o “aprender a conviver”. Os nossos estudantes trabalham por times para aprender a conviver, a se respeitar e entender o outro nas suas dimensões. Isso é um grande desafio (GESTORA).

A **atuação** da Gestão está em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola, que determina: “prática de gestão, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade participativa no projeto da escola”. Há razões que justificam a proposta de gestão democrática e compartilhada: “[...] a escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar o exemplo. A Gestão democrática é um passo importante no aprendizado da democracia, pois a escola não tem um fim em si mesmo. Ela está a serviço da comunidade”. E ainda: “[...] a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola, que é o seu ensino. A **participação** na gestão escolar proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2018). O Projeto Político Pedagógico da escola determina, como código de conduta entre gestão e educadores, que deve-se: “garantir os princípios da gestão democrática participativa”. E ainda, de acordo como o Regimento Escolar:

⁷⁶ E a escola tem autonomia para isso, respaldada do texto da lei quando coloca que: (...) os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Art. 15, BRASIL, 1996).

Art. 15 - A Escola Técnica Estadual [...] terá uma gestão co-responsável, colegiada, participativa, cooperativa e transparente, com procedimentos que garantam a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios pedagógicos, administrativos e financeiros, orientados por diretrizes e princípios comuns.

É perceptível, nas Reuniões de gestão, a abertura para o **diálogo**, uma vez que todos podem expor as questões de seu trabalho. Nesse processo, destaca-se a construção da autonomia da Escola, onde discute-se a relação escola e comunidade e a proposição de novos arranjos educativos, considerando diferentes coletivos em interação nos espaços educativos dentro e fora da escola. Também nas Reuniões com os professores e a equipe gestora, são freqüentes, os discursos da gestora sobre as práticas de gestão e docentes: “quando a gente luta por uma reunião com os professores, uma vez por mês, é pra avançar, neste sentido. A gente senta pra conversar, discutir.” A gestão criou também reuniões com os representantes de sala e com o Grêmio escolar, que segundo a Gestora: “colaboram com o processo de dialogicidade que temos na escola”.

Uma coisa muito legal também é que eles dão muita voz pra gente. Tem representante de turma. Por exemplo: recentemente eles [os gestores] fizeram um questionário no facebook sobre a comida do colégio. Tipo... se você respondeu, você vai perceber que a comida melhorou. Tipo... o gosto tá melhor. Não sei se alguém aqui lembra, mas no ano passado a gente tinha uma professora aqui que mudou, depois de um conselho [de classe], que nosso representante falou, o jeito dela ensinar, justamente por conta dessa voz que a gente deu no conselho (ESTUDANTE DO 2º ANO).

A liberdade que os alunos têm de opinar, dar sugestões, de ser bem livres, no sentido de: o que você quer melhorar na escola? A gente pode dar opinião, sugestão, fazer projeto. Por exemplo, esse mês mesmo, teve o Setembro Amarelo [evento de prevenção ao suicídio]. Os alunos se reuniram, fizeram a campanha e essa liberdade de mostrar, dar sua opinião, ajudar o outro. A escola prega muito o respeito, ser independente (ESTUDANTE do 1º ANO).

Assim, o trabalho pedagógico é o foco central das decisões administrativas da escola. É atuado de forma participativa por todo coletivo escolar e cobrado pela gestão como uma missão de todos e de cada um⁷⁷. A missão de educar é de todos:

Todos vão trabalhar como os estudantes, estar em contato com os estudantes. Então, de certa forma, todos vão estar educando, porque todos são adultos profissionais e, independente de uma hierarquia social do trabalho, você vai ter, desde os serviços gerais até a gestora, todos vão ser educadores, dentro de suas atribuições. Então a ideia é fazer as pessoas se aproximarem, para debater, fazer a participação acontecer. Isso é fundamental dentro de uma cultura organizacional e daí todo mundo se sente comprometido e ninguém vai culpabilizar o outro, se caso, algo não der certo (DIRETOR ADJUNTO).

E eu queira falar dos funcionários, que eu não sei se é uma coisa estimulada pela coordenação, mas a galera da limpeza, o pessoal que faz a comida, o pessoal da

⁷⁷ À propósito, sobre formas de participação da comunidade escolar :Art. 18 Os Órgãos Colegiados são assim constituídos: Os órgãos colegiados são assim constituídos: I-conselho gestor; II-conselho escolar; III-conselho de classe; IV-associação de pais e mestres; V-grêmio estudantil(REGIMENTO ESCOLAR).

segurança: o pessoal me dá bom dia, fala comigo, acolhe a gente bem (ESTUDANTE DO 2º ANO).

Destacamos a **atuação** do Educador de apoio na Coordenação Pedagógica, responsável por práticas de **diálogo** e acompanhamento dos professores, reuniões por área de conhecimento, além de ajustes nos horários, turmas, salas, professores, e pelo funcionamento da rotina escolar: “nossa rotina sempre ultrapassa as atribuições”. O monitoramento do funcionamento da escola, dos professores, dos estudantes fazem parte do seu trabalho. “No monitoramento a gestão tem as informações precisas numa planilha online sobre a vida dos educadores aqui, o lado funcional e outro acompanhando o lado pedagógico”(EDUCADOR DE APOIO).

A **Escola Estudo de Caso** apresenta um bom desempenho nas avaliações externas como a Prova Brasil e no Enem e, no ano de 2018, teve a nota 6,6 no IDEPE. Sobre a sistemática da avaliação da aprendizagem, o Regimento Escolar estabelece, no seu Art.124: “A avaliação da aprendizagem de caráter formativo predominando sobre o quantitativo e classificatório, adota uma estratégia de progresso individual e contínuo que favorece o crescimento do educando, preservando a qualidade necessária para a sua formação.”

Na perspectiva contrária à banalização da repetência escolar, os processos de avaliação – imprescindíveis ao ato educativo – necessitariam contemplar a trajetória realizada pelos estudantes, permitindo seu continuum e sua fluidez e garantindo recursos didático-pedagógicos diferenciados sempre que necessários na direção da manutenção das relações de grupo constituídas ao longo da vida escolar (MOLL, 2013, p.47).

Um dos momentos de avaliação contínua da escola, em reuniões bimestrais, é o Conselho de Classe. A **atuação** de gestores, professores e estudantes no Conselho de Classe⁷⁸, se apresentou como um momento coletivo de avaliação dos mais **participativos** da escola, realizado com os gestores, os professores e estudantes no auditório da escola. Podemos considerá-lo como uma avaliação processual que contempla a trajetória dos estudantes:

É muito bom no final de cada unidade. A escola reúne dois representantes por turma, reuni todos os professores, junto com a coordenação e a diretoria para discutir o que foi passado. É o conselho [de classe]. Os próprios alunos que regem, apontando de cada professor a parte positiva e a parte negativa, o que funcionou e o que não funcionou e muitas vezes os professores estão abertos a novas ideias, se adaptam ao jeito dos alunos, mas muitas vezes os professores estão vidrados no modelo antigo. Eles reclamam por a gente reclamar deles (ESTUDANTE DO 3º ANO).

O Conselho de classe foi uma prática observada e registrada, onde pude perceber um espaço de **diálogo** entre professores e estudantes, supervisionado pela gestão. A dialogicidade

⁷⁸Art. 10 O Conselho de Classe é uma instância colegiada de natureza consultiva, avaliativa e deliberativa, que visa promover o acompanhamento e avaliação do processo ensino aprendizagem no âmbito de cada turma (REGIMENTO ESCOLAR).

perpassa todo processo de avaliação escolar, enquanto um momento em que os estudantes explicitam e explicam aos professores, sua análise sobre os processos de ensino e aprendizagem: suas críticas, necessidades e sugestões. Como momentos de “catarse” e de intercâmbio, foram registrados nas filmagens: professores atentos às análises dos representantes das classes. Com resumo em Power point, os representantes identificavam, de forma didática e respeitosa, as dificuldades, os êxitos e as necessidades e analisavam criticamente os processos de sala de aula vividos no bimestre. Presenciei, nesses momentos de avaliação, uma comunicação clara e respeitosa entre os pares e as críticas de ambos os lados eram colocadas e justificadas: professores avaliavam a turma e os estudantes e, ouviam as argumentações dos estudantes representantes das classes com atenção. Consideramos uma **atuação dialógica e participativa**, marcada pela troca de conhecimentos e experiências (DIÁRIO DE CAMPO/FILMAGEM).

O Plantão Pedagógico é uma reunião bimestral criada pela equipe gestora que tem como propósito o envolvimento das famílias no processo escolar. Nessa reunião são apresentados os resultados dos estudantes e também é um momento de **participação e diálogo** entre os pais e a escola. Observamos na **atuação** da equipe gestora, o empenho em apresentar a proposta da escola e ouvir a posição dos pais. Foi criado, pela Equipe gestora, um grupo de whatsapp, como um canal de comunicação da escola com a família dos estudantes, visando estabelecer um **diálogo** em tempo real.

Art. 153. Os pais ou responsáveis pelos estudantes, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, participar de forma efetiva e significativa no processo educacional não apenas através das Reuniões de Pais e Mestres (REGIMENTO ESCOLAR).

A **atuação** nas práticas docentes, nas salas de aula, mostrou professores e estudantes dispostos à interação e envolvidos socialmente e afetivamente. Foram muitas experiências pedagógicas pautadas no **diálogo** e na **participação**, observadas no Ensino Médio, ao longo do ano letivo de 2018.

Para além do âmbito da família, que nos identifica e nos agrega - ou pelo menos deveria fazer isso -, [...] a escola é um dos espaços sociais no qual a criança e o jovem poderão ampliar o espectro de suas relações e constituir-se identitariamente de forma gregária. O grupo de colegas com suas variações de gênero, raça, etnia, religião, agremiação esportiva, pode representar a ampliação das referências familiares, permitindo o princípio de uma educação que caminhe na perspectiva dos direitos humanos, da superação dos conflitos por meio do diálogo, do respeito à diversidade e da superação das desigualdades. Para isso, é importante que a sala de aula constitua-se como um espaço de diálogo, no qual diferentes lógicas, diferentes pontos de vista sejam explicitados e acolhidos, diferentemente do monólogo que caracteriza a lógica da mesmice e da homogeneização à qual nos referimos anteriormente (MOLL, 2013, p.47).

Dentre as diversas aulas observadas, destaco as sequências de aulas de História, representativas de uma **atuação** participativa e dialógica: a metodologia de ensino foi socializada pelo professor de Geografia e adaptada pela professora de História para trabalhar com os seus conteúdos específicos. Nas aulas de História, essa nova metodologia, chamada “Rodízio”, proporcionou o protagonismo e o intercâmbio de conhecimentos entre os estudantes. “Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas dobras da cena escolar, produzem projetos, ações e reações que permitem a muitos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações”(MOLL, 2013, p.44).

Significa que os modos de transmissão da pedagogia devem ser substituídos por relações de sala de aula nas quais os estudantes possam desafiar, engajar-se e questionar a forma e a substância do processo de aprendizagem. Assim as relações de sala de aula devem ser estruturadas de forma a dar aos alunos a oportunidade de produzir, bem como de criticar os significados da sala de aula (GIROUX,1986, p.263).

O “Rodízio” consiste numa exposição oral por parte dos estudantes que, divididos em pequenos grupos, estudam determinados conteúdos tendo como fontes livros e artigos, e se reúnem para dialogar com o seu grupo, em que os estudantes vão se alternando na exposição do conteúdo estudado. Nas aulas observadas, o **diálogo** sobre a *Era Napoleônica* foi rico e profundo em detalhes relatados pelos alunos que, em rodízio apresentavam a temática, socializando suas narrativas. A intervenção da professora acontecia em cada grupo e pude presenciar jovens “conversando” sobre História, que também é parte da história deles e delas (DIÁRIO DE CAMPO).

[...] a natureza ativa da participação dos alunos no processo de aprendizagem deve ser enfatizada. Isso significa que os modos de transmissão da pedagogia devem ser substituídos por relações de sala de aula nas quais os estudantes possam desafiar, engajar-se e questionar a forma e a substância do processo de aprendizagem. Assim, as relações de sala de aula devem ser estruturadas de forma a dar aos alunos a oportunidade de produzir, bem como de criticar os significados da sala de aula. Sob tais condições, o saber deve ser visto como mais do que uma questão de aprender determinado corpo de conhecimentos; deve ser visto como um engajamento crítico que visa distinguir entre essência e aparência, entre verdade e falsidade. O conhecimento não apenas deve se tornar problemático, despojado de suas pretensões objetivas, ele deve também ser definido através das mediações e papéis sociais que fornecem o contexto para seu significado e distribuição. O conhecimento nesse sentido se torna o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem (GIROUX,1986, p. 363).

A professora de Língua Portuguesa, que também utiliza o “Rodízio” nas suas aulas, afirma que há uma parceria, uma troca de conhecimentos grande entre os professores e os estudantes na sala de aula, uma **participação** ativa de ambos, com o apoio dos recursos tecnológicos: “com essa parceria, eu aprendi muito com eles à trabalhar com a tecnologia, porque em outras escolas não tem esse suporte. A gente tem esse suporte técnico e aprende,

pode tirar dúvida, tem material, internet, tem essa facilidade”(PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA).

A **atuação** dos Educadores Orientadores, nas aulas de E.O, como são chamadas pelos estudantes, acontecem simultaneamente, uma vez por semana, em todas as turmas na primeira aula das quartas-feiras. Na realidade não são “aulas”, são encontros para dialogar sobre temas relacionados à convivência e relações humanas na Escola. Cada turma tem seu(s) Educador (es) orientador(es), um ou dois professores, que propõem diálogos em grupos, jogos, dinâmicas de grupos, vivências com objetivo de conhecer os alunos, diálogos sobre temas referentes ao universo da juventude, além de ouvir histórias de vida, relatos, opiniões e resolver questões relacionadas a convivência estudantil na escola (DIÁRIO DE CAMPO).

Uma prática que eu gosto muito, acho interessante, é o E.O, o Educador Orientador, porque é uma espaço onde o professor pode ter um diálogo maior com a turma, para resolver os problemas pessoais mesmo. Mas tem que ser feito algumas melhorias ainda, porque os educadores tem que ter um treinamento sobre como agir melhor nesse tempo. Tem um horário, mas o educador tem que saber como mediar a situação, como resolver e aconselhar melhor os alunos (ESTUDANTE DO 1º ANO).

É uma aula que a gente faz projetos de intervenção de melhoria do dia a dia deles e do trabalho em times. Também trabalha a questão da depressão. Eu incentivo muito com dinâmicas de grupo. A gente tem um acervo de livros, além do contato e da conversa, a observação também (PROFESSORA DE HISTÓRIA).

A **atuação** dos Educadores Orientadores nas aulas de E.O, mostrou um **diálogo** honesto, fundamental para expor os problemas cotidianos e de convívio nas turmas. O trabalho de Educador Orientador não pareceu fácil, uma vez que é desafiado a criar atividades com temas relacionados à convivência dos estudantes com duração de uma aula por semana, toda semana, o que requer um conhecimento mais aprofundado da área da psicologia.

Uma coisa que eu acho boa é que o colégio, além de focar na parte do conhecimento, ele foca na parte pessoal. O Educador orientador (E.O) ajuda muita gente, porque ele ajuda a gente administrar o peso que o colégio impõe na gente e ajuda muito nessa parte pessoal (ESTUDANTE DO 2º ANO).

A aula do Educador Orientador garante um espaço do **diálogo**, do intercâmbio com o professor, do lugar de afeto, do direito de saber das “coisas do mundo”. Dá oportunidade ao estudante de exercitar o poder de se comunicar, no sentido de se informar, de ser ouvido, de apresentar o novo, um ponto de vista original, uma argumentação crítica e consistente ou mesmo mostrar histórias de vida ou trocar experiências.

[...] o desenvolvimento de um modo crítico de raciocínio deve ser usado, a fim de capacitar os alunos a se apropriarem de suas próprias histórias, isto é, mergulhar em suas próprias biografias e sistemas de significado. Assim uma pedagogia crítica deve propiciar as condições que dão aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências, uma vez que os alunos se dêem conta da dignidade de suas próprias percepções e histórias, eles podem dar um salto para o nível teórico e começar a examinar o valor de verdade de seus

significados e percepções, particularmente na medida em que elas estão relacionadas com a racionalidade dominante (GIROUX, 1986, p.264).

Assim, a **participação** e o **diálogo**, categorias empíricas da pesquisa, emergiram na **atuação** dos estudantes nos inúmeros projetos na **Escola Estudo de Caso**. Poderíamos chamar de projetos dialógicos ou participativos aqueles atuados por estudantes no cotidiano escolar, uma vez que promoveram a auto-organização e o protagonismo. Ficou visível que a coletivização das decisões promove a aprendizagem da democracia na prática, como um trabalho em grupo e um processo criativo, proporcionado pela formação de “Times”.

[...] nosso esforço caminha na direção de reconstruir o sentido do “ir à escola” e do “estar na escola”. Como importante espaço de socialização, a instituição escolar tem a responsabilidade de proporcionar às novas gerações as condições necessárias para os aprendizados que constituam referências da civilização á qual pertencem, preparando-as para sua inserção no mundo adulto (MOLL, 2013, p.47).

De acordo como o Projeto Político Pedagógico da escola: “todas as turmas serão divididas em times para o trabalho em sala de aula durante o ano letivo e, para formá-los será considerado opinatório”.

A questão dos times. Tem sempre os pontos positivos e negativos. A questão positiva é que ele prepara a gente para o mercado de trabalho, que tem que lidar com pessoas diferentes, de âmbitos diferentes de situações diferentes, então a questão do time, de ter um grupo que você vai ter que lidar com ele o ano todo é realmente bom. Só que, em compensação, também é mais cansativo porque torna nossa rotina mais exaustiva. (ESTUDANTE DO 3º ANO).

O trabalho em “time” que você vai conhecer junto aos professores, que é uma proposta pedagógica da escola, na qual eu recebo um time e ao longo do ano eu vou trabalhando conflitos, mediação, produção junto àquele grupo já fortalecendo como unidade e aí a escola vai avançando (COORDENADOR DA PARCERIA PÚBLICO PRIVADA).

Destacamos a **atuação** no “Projeto Mídiaeducação (MDE)” como um exemplo de incentivo à autonomia e à colaboração dos estudantes, como um campo de vivência democrática. Consiste na **atuação** do grupo de vinte estudantes que desenvolvem suas atividades no laboratório de Mídia-educação da Escola, que oferece recursos de áudio e vídeo, e a rádio escolar que é gerida pelos estudantes, além de metodologias para integrar as tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem e investigar como os meios eletrônicos e seus conteúdos podem ser incorporados no cotidiano escolar. O objetivo do laboratório é incentivar a produção criativa dos estudantes e apoiar os cursos, favorecendo a integração entre os componentes curriculares (REVISTA NAVE..., 2015, P.13).

Outro projeto que proporciona o **diálogo** e a **participação** entre os estudantes e professores é a Monitoria. A **atuação** na Monitoria vem proporcionando a ajuda mútua e o intercâmbio de conhecimentos na Escola. De acordo como o Regimento Escolar, a Monitoria

estabelece práticas e experiências pedagógicas que visem fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular, e tem por finalidade: “Artigo 87 [...] promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com o docente e com as suas atividades técnico-didáticas.”

As monitorias do colégio, que eu acho muito importante. Não tem em nenhum outro colégio. Eles incluem a gente na dinâmica do colégio, como o colégio funciona. A monitoria já me ajudou muito indiretamente. Eu fui fazer um concurso de inglês pra ganhar um intercâmbio e tinha que ter trabalho voluntário. Eu tinha trabalho voluntário na monitoria de história e conta também na faculdade (ESTUDANTE DO 2º ANO).

A **atuação** dos estudantes, enquanto um processo de participação e auto-organização, foi observada nos diversos eventos da **Escola Estudo de Caso**: no Festival de Dança, nos Jogos Internos, no Grêmio Escolar e representantes de turma, na Recepção dos alunos novos (Projeto Gentileza gera gentileza). Observado em campo, esse projeto, é uma reunião conduzida e organizada em que participam alunos do 3º ano em forma de roda de conversa com os alunos do 1º ano. O objetivo é apresentar a escola e recepcionar os calouros para iniciar o diálogo sobre a escola, a rotina escolar, a convivência, as dificuldades e formas de superação (DIÁRIO DE CAMPO/ FILMAGEM).

A **atuação** dos estudantes foi observada nas práticas de integração entre o Ensino Regular e o Técnico, que compreende uma série de intervenções pedagógicas, que vão desde as atividades do componente curricular Projeto Integralizador e seus desdobramentos em Seminários, que envolvem a **atuação** dos estudantes junto com os professores e coordenadores dos cursos técnicos. São processos de integração que acontecem entre os componentes curriculares do Ensino Regular e o Ensino Técnico, assim como integração na formação continuada dos professores, sob a coordenação da empresa parceira.

Eu destaco que por ser uma escola técnica, tanto a parte técnica quanto o regular une os dois. A gente aprende no técnico e tenta usar no regular. Eu como sou de programação [curso técnico] as vezes eu uso alguma lógica de programação para resolver alguma coisa de matemática. Uso alguma coisa mais artística para resolver na área de humanas. Isso ajuda bastante (ESTUDANTE DO 3º ANO).

Eu queria falar sobre os professores do técnico. Eles dão muita oportunidade pra você. Por exemplo, eu gosto do técnico. Eu comecei a conversar com os professores e já apareceu oportunidade de palestra, assistir coisa, conheci muita gente da galera dos caras que trabalha com game. Você ganha várias oportunidades. Acrescentando, postando coisas, já que a carreira de programação a gente aprende aqui. É uma carreira que vem sempre se atualizando. Eles [os professores] são muito amigáveis, tratam você como profissional. Eu levo o técnico como um treinamento para você se profissionalizar: entregou trabalho atrasado, tem que correr atrás pra recuperar isso! Minha parte favorita do técnico é essa: eu me sinto um trabalhador profissional (ESTUDANTE DO 2º ANO).

A categoria **participação** foi observada na **atuação** dos professores da formação técnica e profissional e na **atuação** da parceria público privada na escola. Os processos de integração observados são pautados no **diálogo** entre os professores do Regular e do Técnico, além de um **diálogo** efetivo entre o coordenador da parceria público privada com os professores e ainda, o **diálogo** entre os alunos do Curso de Programação e do Curso de Multimídia. Estes acontecem entre os componentes curriculares através de Projetos apresentados em Seminários, sob a coordenação da empresa parceira. A professora de História expõe sua vivência:

Esse ano, a gente tá experienciando, com os professores do curso técnico, do 1º ano, fazendo projetos integrados: eles estão fazendo jogos com a matéria de História. E eu tô aprendendo tanto de jogos, que to até criando jogos para minhas aulas. Aí a gente tá fazendo essa troca: os professores do técnico ensinam pra mim e eu ensino pra eles...eu tô dando apoio na hora que eles estão criando jogos. Essa troca não é só comigo não. Por exemplo, tá acontecendo aqui com a professora de PI, que é Projetos Integrados [componente curricular do Curso Técnico]. Ela pega tudo que eles aprenderam nas matérias e eles [estudantes] tem que criar projetos [de jogos] na matéria dela e ela supervisiona. A gente tá muito junto nessa disciplina de PI e toda vez que vai fazer avaliação, que eles vão apresentar [seminários] o que estão produzindo, que usa a nossa matéria prima. E o que eles aprendem no curso técnico pra produzir jogos ou vídeos, a gente assiste na apresentação. Eu, a professora de Português, o professor de Matemática, professor de Arte, de Biologia. Por que eles estão usando em transversalidade, o nosso conteúdo no jogo ou no vídeo que eles estão produzindo no curso técnico. Então, a gente tem sido cada vez mais integrado, a gente tem mais experiências de integração (PROFESSORA E HISTÓRIA).

A parceria com a empresa privada permitiu unir os Cursos Técnicos (Programação de Jogos e Multimídia) ao Ensino Regular Médio, com uso de tecnologias digitais e com experiências pedagógicas de formação de professores, coordenadas pela empresa parceira. No Ensino Médio Regular, contribuiu com práticas sistemáticas de reflexão e pesquisa e o compartilhamento dos conhecimentos e aprendizados construídos em áreas ligadas a inovação e a criatividade. Por fim, acreditamos que a parceria contribuiu para qualidade social do Ensino Médio Integrado na **Escola Estudo de Caso**, na qual sua validade foi conferida por sua intervenção democrática e pautada na responsabilidade social, o que significa não resultar na desresponsabilização do Estado com a educação pública como direito social.

Considerações finais

Nos alenta termos encontrado na **Escola Estudo de Caso** em Pernambuco, um trabalho pedagógico conduzido com respeito mútuo entre educandos, educadores e gestores e **atuações** dialógicas, participativas e democráticas no cotidiano escolar, o que nos faz

acreditar na possibilidade de uma educação crítica e emancipatória, uma educação para cidadania, como defende Giroux:

Para que a educação para cidadania se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é “ajustar” os alunos à sociedade existente; ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular suas paixões, imaginação e intelecto, de forma que eles sejam compelidos a desafiar as forças sociais, políticas e econômicas que oprimem tão pesadamente suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática. No seu cerne, essa forma de educação é política, e seu objetivo é uma sociedade democrática genuína, que seja sensível às necessidades de todos e não apenas de alguns privilegiados (GIROUX, 1986, p.262-263).

As **atuações** dos coletivos envolvidos com as práticas escolares na escola pesquisada, indicam situações de resistência, apontando caminhos para efetivação do direito à educação via escola pública, enquanto instituição social de sociedades democráticas e republicanas. Significa a possibilidade de construção de um projeto de escolarização de qualidade, que promova aprendizagens significativas para os estudantes, visando combater as desigualdades educacionais.

A pesquisa mostrou o quanto é necessária a reflexão sobre a relação entre práticas e políticas em educação e que, sem referenciais de escola bem sucedida, não para alguns privilegiados, mas para todos os jovens, permaneceremos no mesmo lugar de país desigual e colonialista, numa situação de abismo social marcada pela exclusão dos “que não servem ao sistema” e cercados de pobreza e miséria, o que pode se tornar intransponível em poucos anos. Como resultados do estudo, concluímos que as categorias **tempo** e **espaço escolar** são fundamentais para repensarmos as políticas em educação e, o **diálogo** e a **participação** são expressões de políticas e práticas democráticas construídas por gestores, professores e estudantes no cotidiano escolar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996^a. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL, Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEIA, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, 12 nov. 2009, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em: 24 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 jan. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras.** Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

DUTRA, Paulo. **Educação integral no estado de Pernambuco:** uma política pública para o Ensino Médio. Recife: Editora UFPE, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 out. 2018.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação.** Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza(org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 abr. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306>. Acesso em: 2 mai. 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 2 mai. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*:MOLL, Jaqueline(org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 9 set. 2018.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Rio Claro, a. 23, v. 2, p. 4-20, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em:12 out. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 20 n. 60, p. 121-142, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496007>. Acesso em: 3 mai. 2019.

OXFAM BRASIL. **Relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras**. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PERNAMBUCO. **Instrução normativa SEE nº 08 /2017**. Estabelece normas e diretrizes para a organização do ano letivo das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/14908/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa_09.2017.pdf. Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Instrução normativa SEE nº 09 /2017.** Estabelece normas e diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, ano letivo 2018. Disponível em: INSTRUÇÃO%20NORMATIVA%20SEE%20Nº%2009.2017.pdf. Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008.** Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTOATUALIZADO. Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) PEE.** Lei nº 15.533 de 23 de junho de 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf. Acesso em: 30 abr. 2019.

PERNAMBUCO. **Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018.** Art.1º - Publicar as Matrizes Curriculares das Escolas de Referência em Ensino Médio jornada Integral, Semi-integral e das Escolas Técnicas Estaduais ofertantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a serem vivenciadas a partir do ano letivo de 2018. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20180207\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1PoderExecutivo/PoderExecutivo(20180207).pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

PROCENTRO. Um acaso, que virou um caso, que virou uma causa. Um novo modo de dever, sentir e cuidar da juventude. ICE - Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e o Governo de Pernambuco Secretaria de Educação e Cultura, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Técnica Estadual Cícero Dias, Recife, PE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO RECIFE SUL, 2018.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Técnica Estadual Cícero Dias, Recife, PE. Recife, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil.** São Paulo: Hedra, 2008.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar políticas e práticas escolares no contexto socioeconômico e cultural que atravessamos no momento da realização desta pesquisa foi um trabalho um tanto complexo, pois, infelizmente, nos deparamos com a ausência de perspectivas para um futuro melhor para educação pública brasileira. Hoje, em 2019, as palavras de Darcy Ribeiro no contexto da década de 90, ainda soam atuais, dadas as condições de negligenciamento que encontramos as políticas públicas e sociais no país, nos últimos anos pós-impeachment e, dentre elas, as educacionais.

Nunca, em nossa história, nos faltaram tanto a lucidez e a clarividência indispensáveis para equacionar os nossos problemas. Nunca foi tão escasso o sentido de bem comum, a noção de interesse público, que é o ponto de vista do povo inteiro. O que nos sobra, nesses tristes dias, são as vozes de irresponsáveis só sensíveis aos interesses minoritários, às razões do lucro. É a consciência culposa do colonizado, querendo reiterar o velho projeto do Brasil servil (RIBEIRO, 2008, p.96).

Diante desse contexto, momento de finalização do processo de sistematização de dados, podemos inferir algumas conclusões provisórias e tecer considerações finais sobre a pesquisa realizada. Neste sentido, concordamos com Ball (2006, p.5):

Na verdade, eu acredito que a maioria de nós, na maior parte do tempo, pode apenas aspirar a alegações extremamente modestas quanto a interpretação de como o mundo funciona, ou como podemos falar sobre como ele funciona. E essa modéstia se tornou fundamental para mim a respeito de como quero fazer afirmações. Eu acho que a maior parte da pesquisa que faço pode, talvez, às vezes dizer algumas coisas úteis, mas apenas coisas que são relacionadas à modéstia da própria pesquisa. Elas podem ajudar pessoas a interpretarem as práticas sociais nas quais estão envolvidas, sempre como pontos de partida, ou visões parciais, possibilidades temporárias para a reflexão e ação.

Com essa ressalva, não podemos tecer conclusões provisórias sobre a pesquisa realizada sem antes refletirmos sobre o momento atual do Ensino Médio no Brasil, mais especificamente sobre a política em educação em vigor, a Lei nº 13.415/2017, a Reforma do Ensino Médio. Em se tratando da importância das políticas públicas em educação para garantia do direito à educação da juventude, argumento da pesquisa, tecemos considerações sobre a recente política em educação⁷⁹, situando suas repercussões para o Ensino Médio Integrado.

Mesmo considerando os avanços alcançados para o redimensionamento do Ensino Médio na última década, nos idos de 2017, a Reforma constituiu um marco histórico na

⁷⁹ Política educacional conduzida no governo de Michel Temer e do ministro da educação Mendonça Filho, após processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff.

contramão das medidas democráticas,⁸⁰ alterando toda a estrutura do Ensino Médio e colocando em risco a modalidade do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) desconsiderou em sua formulação, as experiências desenvolvidas em Estados e Municípios, que apontam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um percurso iniciado e com experiências exitosas.

Ao fazer política de terra arrasada sobre o EM público, o discurso oficial omite experiências positivas, em particular no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (Cefet, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR) (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.120).

Moura (2017) faz uma análise da Reforma, especificamente sobre a relação entre Ensino Médio e à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). Segundo Moura e Lima Filho (2017), outros autores (Ferretti; Lima Filho; Garcia, 2016; Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Lima Filho, 2016, entre outros), em suas análises, concordam ao defenderem que “o ensino médio integrado (EMI) é a concepção mais consistente na perspectiva da formação humana integral, embora a legislação vigente permita as formas concomitante e subsequente”(MOURA, 2017, p.123).

Segundo Moura e Lima Filho (2017, p.124) a Reforma evidencia “o aligeiramento do EM [*ensino médio*] pela redução curricular”. Em relação ao Ensino Técnico, tendo a profissionalização como uma opção de Itinerário Formativo, a Reforma nega a existência da modalidade Ensino Médio Integrado à Educação Técnico Profissional, legalmente instituído e em processo de implantação em Estados e Municípios. A Reforma não traz, portanto, como proposta, o rompimento com o histórico dualismo classista, voltando no tempo e impondo à juventude, uma política segregadora, a partir de uma formação fragmentada e reduzida.

Por fim, o estabelecimento do itinerário formativo denominado “formação técnica e profissional” revela forte retomada da categoria dualidade estrutural, que historicamente tem se manifestado na educação nacional, como reflexo de uma sociedade cindida em classes, que destina aos trabalhadores mais empobrecidos processos educacionais pobres, caracterizados pela redução e instrumentalidade de conteúdos direcionados para aspectos meramente do fazer, em detrimento dos conhecimentos de base científico- tecnológica e sócio histórica. Tudo isso em contradição com a totalidade social, integralidade e interdisciplinaridade, que caracterizam a produção e a apropriação dos conhecimentos e o processo educacional (MOURA; LIMA FILHO, 2017, p.124).

⁸⁰ A recente Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), “altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e “institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”. Através do Ministério da Educação, o Governo Federal “[...] sob o argumento da obsolescência do ensino médio brasileiro, revelada nos baixos índices de aproveitamento escolar dos estudantes, [...] propôs a medida provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017(MOLL, 2017, p.64).

De acordo com a Reforma, em relação à oferta do itinerário de Formação Técnica e Profissional, é recomendado pelo MEC aos Sistemas de Ensino, considerar as características socioeconômicas do município, o que não é suficiente para atender às expectativas da juventude, principalmente em Municípios com somente uma escola de Ensino Médio, que oferecerá, no máximo, dois itinerários formativos.

Moura e Lima Filho (2017, p.125) ainda levantam o aspecto da Profissionalização precoce e certificação intermediária precoce⁸¹: a “profissionalização precoce, parcial, fragmentada e com terminalidade intermediária” dificulta aos estudantes deste itinerário formativo o acesso à universidade, uma vez que, “deles serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais”.

Outro ponto questionável da Reforma é admitir a possibilidade de contratação de profissionais de “notório saber”, o que significa o reconhecimento e a permissão de que professores sem formação específica, assumam disciplinas para as quais não foram preparados pedagogicamente. Induz e institucionaliza a precarização da docência, ao mesmo tempo que compromete a qualidade do ensino.

Artigo 6º - IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36.

Para Moura e Lima Filho (2017, p.125) a Reforma agrava a situação do itinerário “formação técnica e profissional, que ao exigir somente notório saber, ou seja, “experiência profissional específica (não docente) como requisito suficiente para o exercício da docência na EPTNM”.

Assim, por um lado a reforma induz à desqualificação da atividade docente e, por outro, encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber. Para os últimos, a docência frequentemente se apresenta como uma atividade complementar, acumulada com outros vínculos, o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis, com consequências prejudiciais à qualidade do processo educativo (MOURA, 2017, p.124).

A consequência é imediata na educação pública, pois políticas em educação com propósito desqualificante e precarizado podem afetar o cotidiano de trabalho do professor:

⁸¹ § 6º. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

precariedade material vem sempre associada à perda de dignidade e o não reconhecimento do valor do trabalho docente, enquanto “ofício de mestre”⁸², no sentido de ser considerado responsável pela garantia do direito de todos à educação.

O momento educacional de vigência da Reforma é de retrocesso e, ao mesmo tempo, de tentativa de desmonte das políticas públicas em educação para juventude, reforçando ainda mais a urgência de políticas inclusivas nesta etapa da escolarização. Com essa preocupação, a análise empreendida na pesquisa aponta caminhos de reflexão sobre a relação entre políticas e práticas escolares no Ensino Médio Integrado no “interior” da escola pública, na perspectiva de uma política em educação inclusiva.

Essa análise reforçou a importância de políticas públicas democráticas em educação, à medida que trouxe informações sobre a possibilidade de atuação democrática de gestores, professores e estudantes na construção de um projeto de escolarização. É que este projeto pode ser viabilizado como um espaço e tempo escolar de diálogo e de participação, enquanto pilares da democracia no cotidiano da escola pública, num contexto de desigualdade social e educacional. A proposição de políticas democráticas em educação contribui para superar a dívida histórica de um país de raízes escravocratas, como o nosso, que ainda não reparou o dano histórico à uma população inteira de excluídos dos direitos sociais e educativos.

Voltando às reflexões iniciais desta pesquisa, destacamos sua hipótese: a análise das políticas **atuadas** por gestores, professores e estudantes na prática escolar pode indicar caminhos para a garantia do direito à educação e cidadania dos jovens brasileiros, baseados em princípios éticos e democráticos, na perspectiva de uma escola como espaço público, laico, gratuito e de formação democrática e republicana em contextos de desigualdades educacionais e sociais. Podemos considerar que, após a teorização e a pesquisa empírica, toda a argumentação leva a considerar que a **atuação** dos “atores” escolares, ao “fazerem as políticas nas práticas escolares”, não foi somente possível como exercício democrático, mas sobretudo, necessária, enquanto estratégia de luta pelos direitos sociais e humanos.

Para chegar às considerações finais buscamos, no percurso da pesquisa, inicialmente, teorizar sobre a importância da proposição de políticas públicas democráticas em educação como forma de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais e como garantia do direito à educação. E, também, entender o quanto a meritocracia, enquanto subjetividade, contribui para a permanência das referidas desigualdades e do fracasso escolar. Chegamos, a partir do diálogo com autores comprometidos com a justiça social e a democracia, a

⁸² Segundo Arroyo “O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional.” *In*: ARROYO, M.G. Ofício de mestre: imagem e auto imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

considerar que as políticas públicas em educação, enquanto diretrizes educativas, se atuadas dentro dos princípios democráticos podem conduzir a escola pública ao cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação, enquanto direito social, a todos os brasileiros.

No segundo momento teórico da pesquisa, buscamos uma reflexão sobre a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude. Concluímos que a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional aponta para um caminho de superação das formações diferenciadas para ricos e pobres, ao propor a unificação dos conhecimentos, técnicos, científicos e culturais.

A pesquisa de campo, momento empírico da pesquisa, teve como objetivo analisar a relação entre políticas e práticas escolares no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, identificando a **atuação** de gestores, professores e estudantes nas práticas escolares, diante das orientações das políticas em educação e dos desafios do cotidiano escolar. Encontramos na **Escola Estudo de Caso** em Pernambuco, um trabalho pedagógico conduzido com respeito mútuo entre educandos, educadores e gestores e atuações dialógicas e participativas que caracterizam a democracia exercida no cotidiano escolar. As **atuações** dos coletivos envolvidos com as práticas escolares na escola pesquisada, indicam situações de resistência, apontando caminhos para efetivação do direito à educação via escola pública, enquanto instituição social de sociedades democráticas e republicanas. Significa a possibilidade de construção de um projeto de escolarização de qualidade que vem promovendo aprendizagens significativas para os estudantes, visando combater as desigualdades educacionais.

Ainda como resultados do estudo, concluímos que as categorias **tempo** e **espaço escolar** são fundamentais para repensarmos as políticas em educação, e o **diálogo** e a **participação** são expressões de políticas e práticas democráticas construídas por gestores, professores e estudantes no cotidiano escolar do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Consideramos que o **diálogo** e a **participação** deveriam se consolidar como costumes no cenário escolar, como um modo de agir e interagir, uma vez que constituem momentos de troca e, ao mesmo tempo, de confronto e reflexão crítica, de compreensão do outro, de suas diferenças e semelhanças, como um movimento coletivo, do “olho no olho”, de onde nascem as ideias e o processo democrático se concretiza. De fato, a escola pública é um dos “palcos” de atuação democrática, mas antes de lutarmos pela democracia, temos que lutar pela

civilização, diante da barbárie eminente, e esse processo tem como premissa a capacidade de dialogar e participar dos coletivos.

A pesquisa mostrou o quanto é necessária a reflexão sobre a relação entre práticas e políticas públicas em educação e que, sem referenciais de escola pública bem sucedida, não para alguns privilegiados, mas para todos os jovens, permaneceremos no mesmo lugar de país desigual e colonialista, numa situação de abismo social, marcados pela exclusão dos “que não servem ao sistema”, cercados e perpetuando situações de pobreza e miséria, o que pode se tornar intransponível em poucos anos.

Esse exercício da **participação** e do **diálogo** entre os pares, verificado na **Escola Estudo de Caso**, aponta para a concretude do direito à educação, ou seja, está sendo garantida uma forma de fazer política que promove a democracia e, por conseguinte, o direito a uma educação de qualidade, porque construída com **atuações** coletivas através de práticas democráticas. De fato, foi experimentado, na **Escola Estudo de Caso** um laboratório de **atuações** democráticas e, conseqüentemente, foi promovida a ampliação da esfera pública numa instituição pública, com a **atuação** de servidores públicos a partir de uma política pública, que tem como objetivo garantir o direito à educação de todos e de todas.

Ao finalizar a tese, concluímos que a prática das políticas democráticas em educação se dá na concretude do cotidiano da escola pública a partir da **atuação** participativa e dialógica entre gestores, professores e estudantes. Por fim, como afirmou em entrevista Ângela Davis, ativista dos direitos humanos, se referindo as “relacionalidades” das lutas sociais ⁸³: “[...] isso é o que muitas vezes chamamos de interseccionalidade: reconhecer as ligações, as relações. E acredito que a interseccionalidade é mais potente quando consideramos a interseccionalidade da lutas”. Por isso, acreditamos que as lutas estão relacionadas como, por exemplo, a luta pela terra e a luta contra a destruição do meio ambiente, como nos alerta Davis. E, no nosso estudo, especificamente, destacamos a relação entre a luta pela democratização das políticas em educação e a luta pelo direito à educação pública de qualidade, contrariando a imposição de políticas neoliberais em educação, que associa privatização dos serviços escolares, diminuição de recursos públicos e seu direcionamento para o setor privado. A conseqüência da ausência do Estado nas políticas

⁸³EXCLUSIVO - **Angela Davis: "Podemos aprender com os movimentos do Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=23JlnLaMj-w&pbjreload=10>. Acesso em set. 2019.

públicas tem um futuro previsível, como nos alerta um cartaz em uma passeata recente por garantia de direitos: “Quando tudo for privatizado, seremos privados de tudo”⁸⁴.

Assim, a partir das diversas reflexões da tese, concluímos com as seguintes inquietações: como ter direitos sem democracia? Ou como ter democracia sem a garantia de direitos? Como ter democracia sem práticas democráticas? Como ter direitos sem ampliação da esfera pública (serviços públicos)? Como ter ampliação da esfera pública sem políticas públicas? São esses os questionamentos que permeiam a finalização desta pesquisa, funcionando como um **alerta** para quem faz ou sofre a política na prática e para todos aqueles comprometidos com os ideais de democracia e com os direitos fundamentais do ser humano, dos quais destacamos a educação da juventude brasileira.

⁸⁴ Imagem. Quando tudo for privatizado seremos privados de tudo. Sindicato do Distrito de Sétubal. 22. out. 2018. Disponível em: [Disponível em: uniao-sindicatos-setubal.pt/2018/10/22/quando-for-privatizado-seremos-privatizados-de-tudo/](http://uniao-sindicatos-setubal.pt/2018/10/22/quando-for-privatizado-seremos-privatizados-de-tudo/). Acesso em: 11 nov. 2018.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagem e auto imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2018.
- ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma Análise de sua Contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, n. 24, p.1-18, fev. 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/22792329/Entrevista_com_Stephen_J._Ball_Uma_An%C3%A1lise_e_de_sua_Contribui%C3%A7%C3%A3o_para_a_Pesquisa_em_Pol%C3%ADtica_Educacio_nal. Acesso em: 14 out. 2018.
- AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BALL, Stephen John. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALANÇO DA EDUCAÇÃO 2015-2018. GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO . SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15373/BALAN%C3%87O%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%202015-%202018.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.
- BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2018.
- BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza-CE, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3413>. Acesso em: 4 mar. 2018.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL, INEP. **Censo escolar da Educação Básica 2017**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 9 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em 1 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 1 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC102.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do Ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D21241.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** (Reforma Francisco Campos). Dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 9 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino secundário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De14244.htm. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 14 maio 2018.

BRASIL. **Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.** In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 212 da CF e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, 12 nov. 2009, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaco

nstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html. Acesso em: 13 out.2018.

BRASIL. INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica: Notas estatísticas, 2017.** Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar , institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, edição extra, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 16 jan.2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. MEC. **Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador.** Brasília, 2009. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_3873975_portaria_n_971_de_9_de_outubro_de_2009.aspx. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.docsity.com/pt/dcnem-resolucao-cne-ceb-02-2012/4870924/>. Acesso em: 15 fev.2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://ifc.edu.br/wpcontent/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CNE_CEB-06_2012.pdf. Acesso em 24 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 3 de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2019.

CASTRO, Josué Apolônio de. A ciência a serviço do desenvolvimento econômico. *In*: CASTRO, Ana Maria de (org.). **Fome**: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

CASTRO, Josué Apolônio de. Estratégia do desenvolvimento. *In*: CASTRO, Ana Maria de (org.). **Fome**: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CENSO ESCOLAR da educação Básica 2017. INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 13 mar. 2018.

CESAR. Disponível em: <https://www.cesar.org.br/>. Acesso em: 9 de jan. 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2001.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, a. 3, n. 3, p. 1-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 13 maio 2018.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 13 maio 2018.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona, 1990. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade, 2017. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Como Desafio na Ordem Jurídica. *In*: LOPES, Eliane Martha Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 jan. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DEPUTADOS, Câmara dos. **Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931**. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 09 maio 2017.

DESTINO educação: escolas inovadoras. TV Futura, Canal Futura e Serviço Social da Indústria (SESI). 2017/2018. Documentário. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. (Reforma Francisco Campos). Organização do Ensino Secundário. Ministério da Educação e Saúde Pública, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 11 nov. 2018.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 98 p. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1114>. Acesso em: 20 set. 2018.

ESCRAVIDÃO. Miséria. Cidade, 8 nov. 2010. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>. Acesso em: 18 jan. 2019.

ESTEVE, José M. Bem-estar e saúde docente. **Revista Prelac**, Santiago, n. 1., jun., p.118-120, 2005. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144744_por. Acesso em: 18 jan. 2019.

EXCLUSIVO Angela Davis: "Podemos aprender com os movimentos do Brasil".

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=23JlnLaMj-w&pbjreload=10>. Acesso em set. 2019.

FOLHA DE PERNAMBUCO NOTÍCIAS. Mirella Araújo. 4 SET. 2018. **Educação de Pernambuco supera média nacional.** Disponível

em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/educacao/2018/09/04/NWS,80100,70,614,OTICIAS,2190-EDUCACAO-PERNAMBUCO-SUPERA-MEDIA-NACIONAL.aspx>. Acesso em: 21 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/13088/9294>. Acesso em: 08 jan. 2019.

FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS Marise (org). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 out. 2018.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução Galeanode Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&MP, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** DF: Líber Livro Editora Brasília, 2005.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução.** Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Romeu. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

G1 PE EDUCAÇÃO. 8 set. 2016. **Escolas públicas de PE lideram ranking nacional do ensino médio.** Disponível em: <http://g1.globo.com/pernambuco/educacao/noticia/2016/09/pernambuco-lidera-ranking-nacional-do-ensino-medio-segundo-ideb.html>. Acesso em: 10 out. 2017.

GUIRALDELLI JR, Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2017. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** síntese de indicadores 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais:** indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 10 set. 2018.

KOWALTOWSKI, Doris. **Arquitetura escolar:** o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 9 abr. 2018.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Diversidade e tempo integral :a garantia dos direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306>. Acesso em: 12 maio 2018.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2583>. Acesso em: 12 maio 2018.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Lindalva Martins Maia. **Ensino médio integrado no Maranhão:** concepção, possibilidades e desafios. 2011. 133 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/102233>. Acesso em: 18 maio 2018.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MENDONÇA, Patricia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017, 179f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AVGGNU>. Acesso em: 20 maio 2018.

MERITOCRACIA é discurso para manter a desigualdade social e racial, revela historiador. **Carta Campinas**, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://cartacampinas.com.br/2017/06/meritocracia-e-discurso-para-manter-a-desigualdade-social-e-racial-revela-historiador-da-unicamp/>. Acesso em: 09 dez. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? *In*: MOLL, Jaqueline. (org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

MOLL, Jaqueline. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.51, p.12-15, ago./out. 2009.

MOLL, Jaqueline. A política de educação integral no Brasil: mais educação. *In*: **Colóquio Educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2010.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 9 set. 2018.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 1 set. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Rio Claro, a. 23, v. 2, p. 4-20, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 12 abr. 2018.

NASCIMENTO, Nadine. Meritocracia é uma falácia, diz 1º lugar em medicina da USP Ribeirão Preto Bruna Sena estudou em escola pública, frequentou cursinho popular e conquistou a primeira colocação na Fuvest. **Brasil de fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/07/meritocracia-e-uma-falacia-diz-1o-lugar-em-medicina-da-usp-ribeirao-preto/>. Acesso em: 19 ago. 2018.

NAVE DE PORTAS ABERTAS, Escola Técnica Estadual Cícero Dias, Recife-PE, 2011. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/historias/nave-recife-escola-tecnica-estadual-cicero-dias/>. Acesso em: 13 out. 2018.

Revista NAVE: inspiração para novas práticas. 2015. Disponível em: www.oifuturo.org.br. Acesso em: 13 out. 2018.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 20 n. 60, p. 121-142, jan.- mar. 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27533496007>. Acesso em: 3 maio 2019.

OCDE. **Panorama da educação**: destaques do education at a glance 2018. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacao_destaque_do_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

OI FUTURO PROGRAMA NAVE. Disponível em: <https://oifuturo.org.br/programas/nave/>. Acesso em: 14 de fev. 2019.

OXFAM BRASIL. **Relatório País Estagnado**: um retrato das desigualdades brasileiras. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafio contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (org.) **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação. Teresina: EDUFPI, 2016. *E-Book*. Disponível em: leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/LIVRO%20A%20GESTÃO%20POLÍTICA%20NAIONAL_E-BOOK.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

PERNAMBUCO. GOVERNO DO ESTADO. BLOG DE NOTÍCIAS. 28 ago. 2017. **IDEPE: Pernambuco supera mais uma vez a média nacional**. Disponível em: <http://www.pe.gov.br/blog/2017/08/28/idepe-pernambuco-supera-mais-uma-vez-a-media-nacional/>. Acesso em: 6 jun. 2019.

PERNAMBUCO. **Instrução normativa SEE nº 08 /2017**. Estabelece normas e diretrizes para a organização do ano letivo das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/14908/Instru%C3%A7%C3%A3o%20Normativa_09.2017.pdf. Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Instrução normativa SEE nº 09 /2017**. Estabelece normas e diretrizes para a elaboração do Calendário Escolar das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco, ano letivo 2018. Disponível em: <INSTRUÇÃO%20NORMATIVA%20SEE%20Nº%2009.2017.pdf>. Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Lei Complementar nº 125 de 10 de julho de 2008**. Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: <legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=TEXTUALIZADO>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PERNAMBUCO. **Plano Estadual de Educação de Pernambuco (2015-2025) PEE**. Lei nº 15.533 de 23 de junho de 2015. Disponível em: http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/10046/PLANO%20ESTADUAL%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O_vers%C3%A3o%20final_%20Lei_%20n%C2%BA%2015.533%20DOE.pdf Acesso em: 30 abr.2019.

PERNAMBUCO. **Portaria SEE nº 910 de 06 de fevereiro de 2018**. Art.1º - Publicar as Matrizes Curriculares das Escolas de Referência em Ensino Médio jornada Integral, Semi-integral e das Escolas Técnicas Estaduais ofertantes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, a serem vivenciadas a partir do ano letivo de 2018. Disponível em: [http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1PoderExecutivo/PoderExecutivo\(20180207\).pdf](http://200.238.105.211/cadernos/2018/20180207/1PoderExecutivo/PoderExecutivo(20180207).pdf). Acesso em: 30 abr.2019.

PLANETAPONTOCOM INOVAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.planetapontocom.org.br>. Acesso em: 28 de jan. 2013.

PLANO DE AÇÃO 2012 – ETECD. Disponível em: <http://www.planetapontocom.org.br>. Acesso em: 28 de jan. 2013.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. **Ensino médio integrado**. Recife, 2012. 259f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Pernambuco, Recife,2012.

PROCENTRO. Um acaso, que virou um caso, que virou uma causa. Um novo modo de dever, sentir e cuidar da juventude. ICE - Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e Governo de Pernambuco Secretaria de Educação e Cultura, 2004.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Escola Técnica Estadual Cícero Dias, Recife-PE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO. SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO RECIFE SUL, 2018.

QUANDO tudo for privatizado seremos privados de tudo. Sindicato do Distrito de Sétubal. 22 outubro 2018. Imagem. Disponível em: uniao-sindicatos-setubal.pt/2018/10/22/quando-for-privatizado-seremos-privatizados-de-tudo/. Acesso em: 11 nov. 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf Acesso em: 5 maio 2018.

REGIMENTO ESCOLAR. Escola Técnica Estadual Cícero Dias, Recife-PE, Recife 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Confissões**. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil**. São Paulo: Hedra, 2008.

ROCHA GUIMARÃES, Edilene. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3968>. Acesso em: 13 mar. 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Carmen Lucia. **A gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso**. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3922>. Acesso em: 12 out. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. *E-Book*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

SERGE, Aroles. **L'Énigme des enfants-loups**: une certitude biologique mais un déni des archives, 1304-1954. Paris: Publibook, 2007.

SILVA, Mércia Rodrigues Farias da. **O processo de implementação da educação profissional integrada ao ensino médio em Pernambuco**: o caso da escola técnica estadual Cícero Dias. 2013, 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13133>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; COSTA JUNIOR, José Gerardo Bastos da; SOUZA, Francisca Leidiana. Ensino médio integrado: a produção do conhecimento nos anos 2007 a 2017. **IFRN Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 4, n. 12, p.643-659, nov. 2018. Disponível em: periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3019. Acesso em: 14 maio 2018.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem são e como vivem. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. São Paulo: Leya, 2018.

SOUZA, Maria de Araujo Medeiros. **Ensino médio integrado à educação profissional em Pernambuco: um olhar para as práticas de gestão ligadas à implementação do currículo**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/ensino-medio-integrado-a-educacao-profissional-em-pernambuco-um-olhar-para-as-praticas-de-gestao-ligadas-a-implementacao-do-curriculo/>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SUL 21. **Leonardo Boff: Nunca houve uma crise tão grave como essa**. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/leonardo-boff-nunca-houve-uma-crise-tao-grave-como-essa-1a21>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul./ago., 1947. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/92>. Acesso em: 8 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito de todos**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é Privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria Penha Vila Lobos. São Paulo: Ícone, 1988.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DA COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO



PARECER

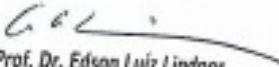
O projeto de pesquisa intitulado "A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DA POLÍTICA EDUCACIONAL E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PERNAMBUCO", da aluna Rachel Azevedo do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, sob a orientação da Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculada ao referido PPG desta Universidade, é apresentado para a apreciação da Comissão de Pós-Graduação desse PPG.

Trata-se de projeto cujo tema é pertinente à linha de pesquisa escolhida e pretende desenvolver um estudo sobre a organização do trabalho pedagógico em escolas públicas de Ensino Médio do Estado de Pernambuco. O objetivo desta pesquisa é entender como são planejadas, implantadas e avaliadas, por gestores e professores, as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, que apontem para o êxito e o sucesso, assim como as que vêm contribuindo para o fracasso escolar, tendo como referência um projeto educativo pautado no direito à educação e na formação humana. As referências teóricas e os procedimentos metodológicos da pesquisa estão de acordo com o propósito do trabalho. O cronograma apresentado está adequado e demonstra que a pesquisa é exequível.

Sendo assim, somos de parecer favorável e aprovamos o presente projeto de pesquisa para doutorado acadêmico em nosso PPG.

Relator: Edson Luiz Lindner

Porto Alegre, 16 de outubro de 2017.


Prof. Dr. Edson Luiz Lindner
 Coordenador Substituto do PPG Educação em Ciências
 Química da Vida e Saúde-Inscricao: 07462/07462/07462
 Sede 57015

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NA ESCOLA



SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CARTA DE ANUÊNCIA

Estamos de acordo com o projeto de pesquisa intitulado "O cotidiano escolar do Ensino Médio: análise das práticas pedagógicas em escolas estaduais de Pernambuco", proposto pela pesquisadora **Rachel Costa de Azevedo Mello**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, cujo objetivo é analisar a política educacional e as práticas pedagógicas escolares no ensino médio que apontem para o êxito e o sucesso e as que vem contribuindo para o fracasso escolar, tendo como referência um projeto educativo pautado no direito à educação e na formação humana.

A pesquisa apresenta metodologia concorrente aos objetivos estabelecidos e à questão de pesquisa elaborada, não sendo conflitante com a política de educação da Rede Estadual de Pernambuco nem prejudicial ao andamento das atividades e do calendário escolar. O quantitativo de escolas a serem envolvidas no estudo será definido posteriormente.

Portanto, concedemos a anuência para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento dos critérios éticos na pesquisa com seres humanos conforme Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP e da Resolução nº 510/2016- CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação na referida pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar a anuência da Secretaria de Educação a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Ressaltamos, entretanto, que o consentimento para a realização da pesquisa, por parte desta Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, não impede que o projeto venha ser readequado pela equipe gestora escolar de acordo com as necessidades da escola participante.

Recife, 02 de janeiro de 2018.

Regina Celi de Melo André
Assessora Pedagógica

Matrícula 173.759-7
Regina Celi de Melo André
Assessora - Matr. 173.759-7
Secretaria Executiva de Desenvolvimento
da Educação - SEDUC

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA INDIVIDUAL COM OS GESTORES E OS PROFESSORES E EM GRUPOS FOCAIS COM OS ESTUDANTES

1. Tópicos:

1.1 Tópico 1. Sobre a rotina de trabalho e as atribuições;

1.2 Tópico 2. Sobre desafios e dificuldades na rotina de trabalho;

1.3 Tópico 3. Sobre as práticas que resolvem e superam os desafios e dificuldades do trabalho pedagógico;

2. Critérios de escolha dos entrevistados:

2.1 Representatividade:

2.1.1 Gestores: representatividade na atuação da gestão;

2.1.2 Professores: representatividade em cada uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Médio Integrado;

2.1.3 Estudantes: representatividade nos três anos do Ensino Médio.)

2.2 Aproximação espontânea e aderência voluntária à pesquisa (convidados após apresentação da pesquisa).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO E REGISTRO EM DIÁRIO DE CAMPO

1. Tópicos Descritivos:

1.1 Descrição da prática pedagógica.

1.2 Periodicidade e ambiente escolar da prática pedagógica.

1.3 Atuação dos envolvidos na prática.

**APÊNDICE C - ARTIGO ACEITO PARA PUBLICAÇÃO COM MODIFICAÇÕES
PONTUAIS APROVADAS PELO COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA PERSPECTIVA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC**

**Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de
desigualdade social no Brasil**

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica, que tem por objetivo analisar a relação entre as desigualdades sociais, as desigualdades educacionais, o fracasso escolar e a meritocracia no contexto educacional brasileiro. A meritocracia, enquanto subjetividade, contribui para a permanência das referidas desigualdades e do fracasso escolar. Assim, buscamos compreender a importância da proposição de políticas públicas em educação como forma de enfrentamento das desigualdades educacionais e como garantia do direito à educação. O argumento teórico do artigo fundamenta-se em Arroyo (2010), Ball, Maguire e Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) e Souza (2009). Concluímos, a partir do diálogo com esses autores, que políticas públicas em educação, de caráter democrático e enquanto diretrizes educativas, podem contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social dos estudantes brasileiros. Palavras-chave: Políticas públicas em educação; direito à educação; meritocracia.

**Public policies in Education and the guarantee of the right to education in the
context of social inequality in Brazil**

Abstract

This article results from a bibliographical research that aims to analyze the relationship between social inequalities, educational inequalities, school failure and meritocracy in the Brazilian educational context. Meritocracy, as subjectivity, contributes to the permanence of these inequalities and school failure. Thus, we sought to understand the importance of proposing public policies in education as a way of coping with educational inequalities and as a guarantee of the right to education. The theoretical argument of the article is based on Arroyo (2010), Ball, Maguire and Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio Moll (2017) and Souza (2009). Based on the dialogue with these authors, we conclude that public policies on educational area, with a democratic character and as educational guidelines, can contribute with public schools in fulfilling its constitutional function, of being responsible for guaranteeing education as a social right of all Brazilian students.

Keywords: Public policy in education; right to education; meritocracy.

**Políticas públicas en educación y la garantía del derecho a la educación en el
contexto de desigualdad social en Brasil**

Resumen

Este artículo resulta de una investigación bibliográfica que tiene por objetivo analizar la relación entre las desigualdades sociales, las desigualdades educativas, el fracaso escolar y la

meritocracia en el contexto educativo brasileño. En cuanto subjetividad, la meritocracia contribuye a la permanencia de dichas desigualdades y del fracaso escolar. Así, buscamos comprender la importancia de la proposición de políticas públicas en educación como una manera de enfrentamiento a las desigualdades educativas y como garantía del derecho a la educación. El argumento teórico del artículo se fundamenta en Arroyo (2010), Ball, Maguire y Braun (2016), Castro (2003a, b), Quijano (2010), Galeano (2017), Teixeira (1994), Bobbio (1992), Moll (2017) y Souza (2009). Concluimos, a partir del diálogo con esos autores, que políticas públicas en educación, de carácter democrático y como directrices educativas, pueden contribuir con la escuela pública en el cumplimiento de su función constitucional, de ser responsable por garantizar la educación como derecho social de los estudiantes brasileños. Palabras clave: Política pública en educación; derecho a la educación; meritocracia.

Introdução

Neste artigo, discute-se a relação entre as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, e a importância da proposição de políticas democráticas em educação como garantia do direito à educação, e sobre como o mito da meritocracia, enquanto subjetividade, justifica as desigualdades, contribuindo para a sua permanência na sociedade. Para Arroyo (2010, p. 1382) “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”.

É urgente retomar essa relação não superada entre educação e desigualdades. Primeiro, porque foi uma das relações mais instigantes do pensamento educacional. Segundo, porque essa relação foi desfigurada e soterrada nos escombros de relações de mercado, de educação e padrão mínimo de qualidade, de currículos por competências, gestão e avaliações de resultados. Terceiro, porque as desigualdades não só continuam, mas se aprofundam e vitimam milhões de famílias e alunos(as) pela miséria, o desemprego, a sobrevivência nos limites, a violência (ARROYO, 2010, p. 1384).

Daí a importância de refletirmos sobre a garantia do direito à educação a partir de políticas públicas aplicadas nos sistemas de ensino, pois, apesar dos avanços significativos¹ ocorridos nos últimos anos, ainda persistem desigualdades sociais, educacionais e “fracasso” escolar como obstáculos à escolarização dos mais pobres.

Em contrapartida, gestores e professores, em sistemas de ensino e escolas, vêm enfrentando esse contexto de desigualdades, a partir da participação², no sentido de engajamento, na proposição de políticas em educação, bem como na criação de práticas escolares inovadoras e críticas no interior de muitas escolas no Brasil e no mundo³. Para Moll (2013, p.44):

[...] há (e sempre houve) muito de criação, recriação e inovação no interior das escolas. Inúmeros professores, sós ou acompanhados de outros, nas

dobras da cena escolar, produzem projetos, ações e reações que permitem a muitos estudantes um ambiente escolar de diálogo, de aprendizagens, de singularizações.

Poderíamos chamar de práticas escolares inovadoras e críticas aquelas que buscam superar de forma original, os desafios do cotidiano escolar, associadas ou não ao uso da tecnologia e à outras técnicas de ensino, que nos remete, por exemplo, aos experimentos pedagógicos de Célestin Freinet, iniciados na década de mil novecentos e vinte. Para Moll (2011):

As experiências da Escola Nova funcionaram como laboratórios de inovação educacional. Não foram universalizadas, mas emergiram em todo o mundo para chamar atenção da sociedade sobre o papel e as possibilidades da educação, sem reduzi-la a mera instrução escolar. Esses laboratórios permitiram avanços na compreensão do aluno, na inovação pedagógica, na formulação de parâmetros curriculares e numa variedade de projetos educacionais (MOLL, 2011, p.20).

Hoje, gestores, professores e estudantes são protagonistas de inovações, enquanto intervenções pedagógicas de resistência ao conformismo, à resignação, e em oposição às relações de dominação e opressão de práticas conservadoras, herdeiras de uma tradição escolar ainda presente nos cotidianos das escolas brasileiras. Práticas que “ajudam” à manter a segregação dos estudantes: de um lado, a classe social privilegiada, que tem direito à uma educação de qualidade e condições para estudar e, do outro lado, os pobres, que não têm garantidos os mesmos direitos sociais.

O desafio que se coloca é o de permitir, no sentido de aprofundamento e da consolidação da democracia, que a *pluralidade* das proposições que as escolas constroem seja explicitada a partir da afirmação de um espaço escolar de qualidade que garanta a todos estudantes o acesso, a permanência e as aprendizagens comuns a todos em um contexto em que progressivamente são reconhecidos e garantidos direitos sociais [...] (MOLL, 2013, p. 45, grifo da autora).

Nesta perspectiva, políticas públicas democráticas podem construir um caminho para a garantia do direito à educação. A democratização das políticas requer que sua prescrição não aconteça de forma imposta e somente nos momentos de elaboração pelo poder público, sem a participação dos destinatários das mesmas. Um processo democrático prevê que as políticas em educação sejam elaboradas com a proposição e participação dos coletivos envolvidos no trabalho pedagógico.

Além dos processos de elaboração, é fundamental que as políticas públicas em educação não sejam implementadas mecanicamente, e sim, interpretadas, traduzidas e modificadas na prática por gestores, professores e alunos, adequando suas diretrizes aos

desafios postos no cotidiano das escolas. Stephen Ball propõe uma abordagem analítica das políticas, o Ciclo de políticas, desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática. Para Mainardes (2006), os estudos de Ball indicam que:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016), as escolas, devido as suas peculiaridades, tornam-se locais únicos de “atuação” de políticas. Os que trabalham nas escolas têm suas maneiras de interpretá-las e traduzi-las na prática, como um processo de lutas e negociações sobre o que as políticas significam, o que poderia ou deveria ser feito na prática das escolas. Ball (2016) defende o conceito de “atuação” como um processo criativo, sofisticado e complexo, e não simplesmente de “implementação” de políticas nas práticas das escolas: “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais uma gama de opções disponíveis para decidir o que fazer, são estreitadas ou alteradas ou metas e resultados particulares são definidos” (BALL, 1994, p. 19).

Ao considerar a proposta de entendimento e de análise das políticas de Ball, percebe-se que, diante das desigualdades produzidas socialmente, é necessária a proposição de políticas públicas de forma democrática, enquanto processos institucionais, que garantam os direitos educacionais dos estudantes brasileiros.

O contexto de desigualdade social no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão dos direitos sociais, permeado pela manutenção de condições de vida precárias do povo, tendo como expressão a miséria e a pobreza⁴. Envolve questões estruturais, econômicas e sociais, como a fome, o desemprego ou a violência, e vem acarretando todo tipo de privações na vida dos estudantes e suas famílias, enquanto limites que atrapalham e inviabilizam o processo de escolarização. Para Santos (2000, p. 132), “a miséria acaba por ser a privação total, com o aniquilamento, ou quase, da pessoa. A pobreza é uma situação de carência, mas também de luta, um estado vivo, de vida ativa, em que a tomada de consciência é possível”.

O relatório *País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras 2018* (OXFAM BRASIL, 2018) traz um panorama da situação do país, revelando a estagnação do processo de redução das desigualdades. Analisa duas questões fundamentais: a tributação e o gasto social e os rumos de nossa política fiscal, no qual o sistema tributário, “por estar entre neutro e

regressivo, retroalimenta as desigualdades de renda, raça e sexo” (OXFAM BRASIL, 2018, p. 7).

Os gastos sociais têm sido fundamentais no combate à pobreza e às desigualdades no país. O efeito geral das políticas sociais no Brasil tem sido progressivo, ou seja, tem chegado mais a quem mais precisa [...]. Entre 2006 e 2010, a situação fiscal brasileira esteve sob relativo controle, possibilitando o gasto ampliado em políticas sociais e o investimento público em infraestrutura [...] (OXFAM BRASIL, 2018, p. 44).

Apesar de haver uma melhora nas desigualdades nos últimos anos, esta foi seguida de um retrocesso. O Relatório refere-se à PEC 95 (Emenda Constitucional nº 95/2016), a do “Teto de Gastos”, como um fator limitador para a retomada da redução de desigualdades estruturais no Brasil, e que por isso deve ser revogada. Alerta, ainda, que em relação à desigualdade, no comparativo global de 189 países, o Brasil esteve, em 2017, na 10ª posição, caindo, em 2018, para a 9ª posição em relação aos países mais desiguais do planeta.

Em 2017, o Brasil parou de reduzir desigualdades. Desde a promulgação de nossa Constituição em 1988, o país caminhou, durante uma parte do tempo, em busca de reduzir a distância entre o topo e a base da pirâmide social, sobretudo pela melhoria das condições de vida dos mais pobres. A universalização dos serviços públicos e da previdência, a estabilização da moeda, a inclusão educacional em parte da década de 1990, a expansão do gasto e dos programas sociais nos anos 2000, a valorização do salário mínimo e ciclos econômicos favoráveis construíram um caminho de avanços sociais, agora interrompido (OXFAM BRASIL, 2018, p. 15).

Portanto, o Relatório aponta 2017 como um ano de “aparente consolidação de um recuo histórico” para a redução das desigualdades no país onde se vê a distribuição de renda estacionar. Chama a atenção sobre a ausência de medidas necessárias para enfrentar a estagnação do país na redução da distância entre ricos e pobres, enquanto um desafio e um “projeto pactuado na Constituição Cidadã de 1988,” que se mostra esquecido por quem toma decisões no país, e que é preciso retomá-lo para a redução da desigualdade social.

O Brasil vinha conseguindo retirar milhões de pessoas da pobreza e avançar na redução de desigualdades. No entanto, essa caminhada estagnou. Estamos em um momento onde ou retomamos a via de redução das desigualdades ou aprofundamos a separação de brasileiros e brasileiras entre cidadãos e cidadãs de primeira e segunda categoria. Há um longo caminho a ser percorrido para que o país proporcione uma real mobilidade social à sua população. Nessa jornada, está colocada a necessidade de investimento público em saúde, assistência, previdência e outras políticas que formam a rede de proteção social hoje existente no país, e que garantem uma vida digna à maioria da população (OXFAM BRASIL, 2018, p. 55).

A desigualdade social, no entanto, não é um fato novo. Está na nossa constituição histórica como país, permeada por processos de exploração, exclusão e subdesenvolvimento, como nos informa Josué de Castro (2003), quando chama a atenção para relação entre desigualdade social e o problema da fome:

esta tremenda desigualdade social entre os povos divide economicamente o mundo em dois mundos diferentes: o mundo dos ricos e o mundo dos pobres, [...]. Este fosso econômico divide hoje a humanidade em dois grupos que se entendem com dificuldade: o grupo dos que não comem, constituído por dois terços da humanidade, e que habitam as áreas subdesenvolvidas do mundo, e o grupo dos que não dormem, que é o terço restante dos países ricos, e que não dormem, com receio da revolta dos que não comem (CASTRO, 2003b, p. 129-130).

A atualidade das desigualdades sociais nos alerta para a origem de processos de exploração que dizem respeito à nossa formação como povo e nação, e que estão relacionados à situação de servidão do último país a abandonar a escravidão, há 131 anos. Situação que requer uma luta constante pela conquista de direitos, sabendo, portanto, que ainda estamos expostos a perdas nesta região do planeta, historicamente explorada há cinco centenas de anos. Assim, convivemos com

[...] a concentração abusiva de riqueza – sobretudo neste período histórico dominado pelo neocolonialismo capitalista que foi o fator determinante do subdesenvolvimento de uma grande parte do mundo: as regiões dominadas sob a forma de colônias políticas diretas ou de colônias econômicas (CASTRO, 2003a, p. 104).

É notório, nesses quinhentos anos de Brasil, que sair da situação de um novo colonialismo, ainda pautado na dominação e exploração da maioria do povo, passa a ser um desafio para nossa geração, já mais instruída do que as anteriores. O sociólogo Aníbal Quijano nos informa sobre alguns conceitos chaves para entendermos a dominação a partir de um padrão de poder a que fomos submetidos, assim como a origem desse padrão mental. Quijano (2010) nos ajuda a compreender que o fim das colônias não significou o fim das relações de poder colonial. Permanece, além da dimensão material, econômica, também uma dimensão subjetiva, um padrão mental de poder:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular de referido padrão de poder, e opera em cada um dos planos, meio e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 84-85).

Para Quijano (2010, p. 86), a ideia de colonialidade e de modernidade eurocêntrica consolidou-se a partir da crença de que a Europa seria o nível mais avançado das sociedades: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferencia em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados tradicionais e modernos”.

Com a constituição da América (latina), no mesmo momento e no mesmo movimento histórico, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se situados sobre o Atlântico – que depois se identificarão com Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e a modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje (QUIJANO, 2010, p. 85).

Galeano (2017) já questionava, no prefácio de sua obra *Veias Abertas da América Latina*, a relação subalterna de dominação imposta aos latino-americanos que, ainda hoje, o povo brasileiro está submetido:

Segundo a voz de quem manda, os países do sul do mundo devem acreditar na liberdade do comércio (embora não exista), em honrar a dívida (embora seja desonrosa), em atrair investimentos (embora sejam indignos) e em entrar no mundo (embora pela porta de serviço). Entrar no mundo: o mundo é o mercado. O mercado mundial, onde se compram países. Nada de novo. A América latina nasceu para obedecê-lo, quando o mercado mundial ainda não se chamava assim, e aos trancos e barrancos continuamos atados ao dever de obediência (GALEANO, 2017, p. 5).

Reserva-se aos pobres um lugar subalterno na história, o que pode ser entendido como resultado de sucessivas ausências e perdas: da cultura dos povos originários, da liberdade, dos direitos básicos, da cidadania, do patrimônio público. Para o teólogo Leonardo Boff, estamos vivendo a tentativa de “recolonização do país”, o que significa a “desnacionalização”, um ataque à soberania nacional para reduzir o Brasil “a um mero exportador de commodities”, uma vez que “nos relegam a uma posição marginal, à exportação de coisas que eles [os donos do capital] já não têm mais”. Boff destaca, como exemplo, o interesse do capital internacional nas reservas de água potável brasileiras, como o Aquífero Guarani, como também, o “assalto a terras na Amazônia” (*In*: SUL 21, 2018).

O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. A cada um dá-se uma função, sempre em benefício do desenvolvimento da metrópole estrangeira do momento, e a cadeia das dependências sucessivas torna-se infinita, tendo muito mais de dois elos, e

por certo também incluindo, dentro da América Latina, a opressão dos países pequenos por seus vizinhos maiores e, dentro das fronteiras de cada país, a exploração que as grandes cidades e os portos exercem sobre suas fontes internas de viveres e mão-de-obra [*sic*] (GALEANO, 2010, p. 18).

O imperialismo e sua versão atual, o neoliberalismo⁵, tem nos deixado o legado da exploração, perpetuando mazelas sociais advindas da pobreza e seu extremismo, a miséria, o que faz da sobrevivência um fardo: o povo “usurpado” dos direitos mais básicos, “reivindicando seu direito natural de obter um lugar ao sol, nestas terras esplêndidas, que poderiam dar a todos o que a quase todos negam” (GALEANO, 2017, p. 21).

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial. Nossa derrota esteve sempre implícita na vitória alheia, nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos. Na alquimia colonial e neo-colonial [*sic*], o ouro se transforma em sucata e os alimentos se convertem em veneno (GALEANO, 2010, p. 18).

Para Anísio Teixeira “[...] o Brasil não é apenas um país de distâncias materiais, o Brasil é um país de distâncias sociais e de distâncias mentais, de distâncias culturais, de distâncias econômicas e de distâncias raciais” (TEIXEIRA, 2009, p. 111). Nesse processo de dominação e exploração, ainda nos deparamos com formas modernas (situações análogas) de escravidão: “Manoel” que hoje não é escravo, trabalha 12 horas e troca seu trabalho por um salário que mal dá para a moradia e a alimentação. O que não difere de outro “Manoel” que, no século dezessete, era escravo, trabalhava 12 horas e era forçado a trocar seu trabalho por alimentação e moradia⁶.

A chuva que irriga os centros do poder imperialista afoga os vastos subúrbios do sistema. Do mesmo modo, e simetricamente, o bem-estar de nossas classes dominantes - dominantes para dentro, dominadas de fora - é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de bestas de carga (GALEANO, 2017, p. 19).

Vencer a desigualdade social, ou até minimizá-la, depende fundamentalmente da luta pelos direitos sociais e pela conquista da hegemonia de uma concepção de mundo, de uma outra subjetividade, que tenha em pauta um projeto de desenvolvimento articulado aos anseios e necessidades do povo, que assegure uma sobrevivência digna e a garantia de princípios humanitários.

Há um caminho a ser percorrido e, para isso, é necessário a existência de políticas públicas que recoloquem o país no rumo do desenvolvimento social e econômico com inclusão social e da educação enquanto direito, o que é uma tarefa complexa que requer a emancipação do povo oprimido. E neste sentido, Freire (1984, p. 89) adverte: “seria uma atitude muito ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que permitisse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de forma crítica [...]”.

Políticas democráticas em educação, direito à educação e desigualdades educacionais no Brasil

Um breve olhar na “fachada” e no interior das escolas públicas explicita que as desigualdades educacionais materializam-se nas condições estruturais, nos prédios escolares e ambientes; e nos materiais didáticos. A manutenção da estrutura social excludente tem aporte na precariedade e na inadequação dos ambientes escolares, sendo estes, em muitos municípios, considerados inóspitos. A esse respeito, Teixeira (1994) enfatiza a importância dos espaços e tempos escolares destinados à formação humana integral, em que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

No referido contexto da escolarização pública brasileira, historicamente marcada por desigualdades educacionais e fracasso escolar, ainda nos deparamos com situações de vulnerabilidade na vida de crianças e jovens brasileiros, uma vez que a pobreza e seus reveses incluem a dificuldade de escolarizar-se. “A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 23).

Por isso, faz-se necessário garantir os direitos humanos e sociais e, especificamente, do direito à educação, através da proposição de políticas em educação, formuladas com a participação popular, e conduzidas com autonomia pelas escolas públicas, enquanto instituições de sociedades democráticas e republicanas. Segundo Moll (2017, p. 66), “o avanço da escolaridade está diretamente ligado às condições de vida da população e à execução de políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola”.

Na área social, mais do que na educacional, as desigualdades são reconhecidas como questão social; produzidas por padrões de concentração da renda e da terra, de destruição da agricultura familiar, pelo aumento das imigrações, dos aglomerados de moradias precaríssimas, do trabalho informal, da sobrevivência nos limites extremos (ARROYO, 2010, p. 1393).

Para Arroyo (2010, p.1382), as desigualdades educacionais são uma “vergonha nacional, como mancha e expressão de nosso atraso”, vistas como causa do subdesenvolvimento (nacional, regional, social, cultural, político e econômico) do país. De fato, para o autor, “sabemos mais sobre como esse conjunto de desigualdades históricas condiciona as desigualdades educacionais” a partir de “análises demasiado incômodas para a paz das instituições educativas gestoras e formuladoras de políticas, de avaliações e de análises” (ARROYO, 2010, p. 1383).

A propósito, no sistema escolar, “corrigir as desigualdades educacionais perpassa as justificativas de todas as políticas”. Desigualdades “incômodas”, uma vez que as políticas aparecem como solução para as desigualdades, vistas como um “fantasma” que perturba os “sonhos de República, de democracia, de justiça e equidade” (ARROYO, 2010, p.1383). Soluções pensadas a partir de políticas de caráter compensatório ou que visam suprir alguma carência, não têm efetivamente contribuído para sanar problemas educativos reais, que podem ser melhor entendidos com a escuta e a participação, dos que Arroyo chama de “coletivos desiguais”⁷. “A sociedade, e especificamente os coletivos feitos desiguais, aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas do Estado” (ARROYO, 2010, p. 1386).

Somente a democratização das instituições públicas, por meio da participação e gestão coletiva dos envolvidos nas decisões e, enfaticamente, na formulação das políticas públicas a que são destinatários, pode favorecer e criar condições para um “verdadeiro” combate às desigualdades sociais e educacionais.

Partimos da hipótese de que o dinamismo no campo das políticas e de suas análises e propostas virá do reconhecimento das mudanças profundas, tensas, que estão postas na dinâmica social pelos próprios coletivos pensados e feitos desiguais. A nova qualidade das desigualdades concretas e a nova presença dos coletivos feitos desiguais, se reconhecidas em sua centralidade política, poderão redefinir as formas de pensá-los, de pensar a produção das desigualdades e de pensar as políticas de igualdade e suas análises. De se pensar o próprio Estado e suas instituições públicas (ARROYO, 2010, p. 1384).

E, neste sentido, aos “coletivos feitos desiguais”, resta lutar por participação e por direitos sociais, respaldados pela Constituição, o que inclui o direito à educação. Pode parecer óbvia a ideia de que a educação é constitucionalmente um direito social e que a carga

tributária paga pela população deva ser destinada a financiá-la como um dos serviços básicos e um dos patrimônios públicos da Nação, sendo o povo, seu legítimo beneficiário. Eis o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no Título III, *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, no seu artigo 5º:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL, 2016, n. p).

De fato, a educação pública, enquanto direito social, é tanto uma obrigação do Estado democrático, quanto uma premissa para o desenvolvimento humano das crianças, jovens e adultos de uma Nação e para sobrevivência digna de futuras gerações. A Constituição Federal prevê, em seu artigo 6º, que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, n. p).

Paro (2016), defendendo a educação como formação do humano-histórico e o acesso à cultura, via escolarização, afirma:

Se você nasceu debaixo da ponte ou na mansão de um magnata, nasceu com o mesmo direito inalienável de ter acesso à cultura, à arte, à filosofia, de poder se emocionar diante de uma cantata de Bach ou de uma tela do Portinari. Isso não é coisa só para rico, não! Onde é que está escrito que isso existe naturalmente só para aqueles que nascem ricos? E a escola legitima o sistema. O rico chega lá e vence, “foi por sua vontade”. Ao pobre é ofertado um saberzinho para legitimar a sua culpa pelo fracasso escolar. Pois bem, se o objetivo da educação é a formação do humano-histórico e não apenas a legitimação das desigualdades sociais, é preciso que a escola seja pensada de um modo diferente (PARO, 2016, p. 43).

Assim, fica evidente que o não cumprimento do direito à educação traz repercussões graves para o desenvolvimento cognitivo, humano e social. Neste sentido, para Charlot (2000), é fundamental:

Aprender a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender a apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente.[...] Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros. Este sistema se elabora no próprio movimento através do qual eu me construo e sou construído pelos outros, esse movimento longo, complexo, nunca completamente acabado, que é chamado educação (CHARLOT, 2000, p. 53).

Fica evidente que, quando não se promove acesso à educação, legitimamos a desigualdade educacional, na qual a condição humana aparece ainda mais condicionada e fragilizada. Estudos antropológicos relataram a história das meninas lobo, as irmãs Amala e Camala, que, em 1920, foram encontradas em uma floresta na Índia. Ao serem resgatadas, agiam como lobos: não falavam, não andavam, não sorriam ou choravam (SERGE, 2007). Ambas não apresentavam comportamentos tipicamente humanos, o que nos faz entender nossa fragilidade, no sentido de sermos dependentes da interação e da comunicação com as gerações anteriores para nos “tornarmos humanos”. Significa que as aprendizagens obtidas na comunicação e interação social impulsionam o desenvolvimento humano. “Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 115).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram neste mundo (LEONTIEV, 1978, p. 265-266).

Como atividade social de prevenção à violência e à barbárie, vivemos o desafio da humanização no cotidiano, da possibilidade de experimentarmos valores humanos voltados ao campo ético, sendo este “constituído pelos valores e pelas obrigações que formam o conteúdo das condutas morais, isto é, as virtudes” (CHAUI, 2001, p. 337). Ao nortearem as ações educativas nas escolas, esses valores humanos, como a generosidade ou a justiça, podem contribuir para uma subjetividade gregária e democrática.

Assim, as políticas públicas em educação devem ter esse compromisso com a dimensão ampla e fundamental do humano, de estabelecer diretrizes para que a contribuição social da escola pública seja efetivada, sem excluir ninguém. Significa garantir o direito à educação como possibilidade de construção da condição humana, da inteligência, de uma existência humanizada e da justiça social. Anísio Teixeira, no clássico “A educação não é privilégio”, editado na década de 30, já prenunciava preocupações com o direito à educação ameaçado.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos têm o direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. Numa sociedade como a nossa, tradicionalmente marcada de profundo espírito de classe e de privilégio, somente a escola pública será verdadeiramente democrática e somente ela poderá ter um programa de formação comum, sem preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia (TEIXEIRA, 1994, p. 99).

Bobbio (1992, p. 32) afirma que os direitos do homem são históricos, pois “[...] emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Para Bobbio, a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, representa a consciência histórica dos valores da humanidade, uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro, o que significa dizer que: “[...] um sistema de princípios da conduta humana foi livre e expressamente aceito, através de seus respectivos governos, pela maioria dos homens livres na terra” (BOBBIO, 1992, p. 28). No seu artigo 28, dispõe que: “A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais”. Para Teixeira (2002, p. 35), “a educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”.

[...] A democracia é, assim, o regime em que a educação é o supremo dever, a suprema função do Estado. [...] Todos falamos em regime de justiça social porém haveis de me permitir sublinhar o sentido de justiça social da democracia. Nascemos diferentes e desiguais ao contrário do que pensavam os fundadores da própria democracia. Nascemos biologicamente desiguais. Se a democracia pode constituir-se para nós um ideal, um programa para o desenvolvimento indefinido da própria sociedade humana é que a democracia resolve o problema dessa dilacerante desigualdade (TEIXEIRA, 2002, p. 35).

Como direito social, a educação constitui uma condição para o desenvolvimento econômico e social a partir da valorização da escola de caráter público, gratuito, laico, inclusivo e universal. A garantia do direito à educação requer a efetivação de políticas democráticas em educação, voltadas ao enfrentamento das desigualdades educacionais e do fracasso escolar, enquanto processos que vêm retardando os percursos escolares dos estudantes. Portanto, políticas públicas em educação, identificadas com as lutas sociais pelo acesso e pela democratização de direitos, são formas de enfrentamento das desigualdades educacionais.

O fracasso escolar e a meritocracia como obstáculos à escolarização

O fracasso escolar é um agravo da histórica situação de desigualdade educacional e social, visto que dentre os tantos problemas que a escola enfrenta, este afeta a continuidade da escolarização, enquanto direito social e repercute no cumprimento da função social da escola. Entendido como evasão e repetência, o próprio termo “fracasso” escolar reforça a ideia de que são “incapazes” àqueles que não conseguem aprender na escola, o que acaba gerando uma

subjetividade preconceituosa, que culpabiliza e rotula os estudantes, sem uma reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem. E, é certo que,

[...] essas desigualdades entre os homens não provem das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1978, p. 274).

As repercussões do “fracasso” escolar são danosas à formação humana, o que envolve o pleno desenvolvimento das funções mentais superiores desenvolvidas nas interações, no diálogo e na socialização dos estudantes. De fato, o “fracasso” escolar fica evidenciado quando o estudante evade ou é reprovado, deixando de vivenciar a totalidade do processo de escolarização.

No entanto, os índices do “fracasso” escolar – da evasão e da repetência –, não nos dizem tudo sobre a desigualdade educacional. O fracasso escolar é um processo multifacetado que envolve questões relacionadas tanto à hierárquica estrutura social, quanto a problemas internos da organização dos sistemas de ensino e do trabalho escolar, assim como da imposição de políticas em educação desconectadas do “chão da escola” e sem a participação dos envolvidos na sua elaboração e implementação, além de problemas decorrentes da precarização nas condições materiais do trabalho pedagógico.

Patto (2015) analisou as causas do fracasso escolar de crianças pertencentes aos segmentos empobrecidos dos centros urbanos apontando, além dos fatores internos – aqueles instituídos no cotidiano –, os externos à escola. Para Patto (2015), “a produção do fracasso escolar” foi historicamente atribuída, pela psicologia, às diferenças ou deficiências psicológicas e culturais de que são portadores os estudantes pobres, gerando uma visão preconceituosa e os culpabilizando pelas dificuldades de aprendizagem.

No entanto, seus estudos apontaram para causas relacionadas a determinantes socioeconômicos, o que significa romper o estigma do “fracasso” como responsabilidade do estudante pobre. Na lógica excludente, normalizada, de permanência de desigualdades sociais e educacionais, é aceitável que estudantes ricos, formados em escolas privadas, sejam destinados aos postos de comando no mundo do trabalho e, em contrapartida, é “natural” que estudantes pobres, de escolas públicas, sejam os “subordinados”, “gente ignorante”, porque mal ou minimamente formada. Historicamente, essa subjetividade, enquanto forma de compreensão hierarquizada do mundo, vem servindo para a permanência de um padrão mental de poder, de dominação e de opressão, fundado numa lógica neocolonialista.

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a idéia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente [*sic*], num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (QUIJANO, 2005, p. 117).

Essa relação de poder (dominação/exploração) tende a naturalizar essa subjetividade de servidão e conformismo, que, sem causar estranhamento, se espalha por todas as classes sociais, sendo a educação destinada aos pobres, via escola pública, uma das responsáveis por esse padrão mental de poder. A grande mídia, tendenciosa aos interesses do capital, aposta na “intermediação deformante”⁸, na distorção da realidade, na ignorância e alienação em massa, e naturaliza essa subjetividade de aceitação da desigualdade social. Para Milton Santos (2000, p. 21), “a informação sobre o que acontece não vem da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos”.

A força do conjunto do sistema imperialista descansa na necessária desigualdade das partes que o formam, e esta desigualdade assume magnitudes cada vez mais dramáticas. Os países opressores tornam-se cada vez mais ricos em termos absolutos, porém muito mais em termos relativos, pelo dinamismo da disparidade crescente. O capitalismo central pode dar-se ao luxo de criar e acreditar em seus próprios mitos de opulência, mas os mitos não são comíveis, e os países pobres que constituem o vasto capitalismo periférico o sabem muito bem (GALEANO, 2017, p. 19).

A mídia alienante, associada à má formação escolar, converge como forma de dominação e exploração dos pobres. Ignorância, distração e apatia realçam a desigualdade social e educacional. Por fim, o fracasso na escolarização dos pobres faz parte desse processo de dominação, sendo seu produto final, os evadidos e reprovados, um contingente de alunos desprezados pelo “sistema”, como mera estatística.

O fracasso dos pobres é diagnosticado como “incapacidade” ou porque não “se adaptaram” à escolaridade oferecida, diga-se “problemas deles”. Culpabilizados pelo fracasso, perpetua-se a desigualdade educacional numa escolarização que, no futuro próximo, os limitará a um emprego que os explora para prover uma sobrevivência ordinária, marcada pela privação de todas as ordens. E assim, ficam mantidas as desigualdades num contexto social originário de um colonialismo que permanece com nova face, justificado por subjetividades hegemônicas e naturalizado na cultura de fracasso da escola destinada aos pobres.

Como subjetividade hegemônica, a meritocracia, enquanto discurso, contribui para manter e reproduzir as desigualdades sociais e raciais. A esse respeito, o historiador Sidney Chalhoub, professor da Universidade Harvard, afirma:

A ideia da meritocracia como valor universal, fora das condições sociais e históricas que marcam a sociedade brasileira, é um mito que serve a reprodução eterna das desigualdades sociais e raciais que caracterizam a nossa sociedade. Portanto a meritocracia é um mito que precisa ser combatido tanto na teoria, quanto na prática (*apud* MERITOCRACIA, 2017, n. p).

A ideia da meritocracia enquanto mito, nos alerta para uma tentativa de justificar o que não tem justificativa aceitável: a desigualdade social. Segundo Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, num dos sentidos usados, a palavra mito significa: “valor social ou moral questionável, porém decisivo para o comportamento dos grupos humanos em determinada época” e ainda “afirmação fantasiosa, inverídica, que é disseminada com fins de dominação, difamatórios, propagandísticos, como guerra psicológica ou ideológica. Eis a falácia do “mito” da meritocracia!

Assim, a escola como espaço público de formação de subjetividades não está imune à meritocracia, enquanto valor hegemônico e sustentáculo da continuidade das desigualdades. No espaço escolar, a meritocracia serve para justificar as desigualdades educacionais, como ideologia educacional afirmada, disseminada e aceita “naturalmente”, construindo uma lógica subserviente, que serve para justificar como “normalidade” a manutenção das diferenças de qualidade entre a escolarização de ricos, médios e pobres. Falar em mérito próprio quando se tem as mesmas oportunidades é aceitável, no entanto, competir sem as mesmas condições econômicas, sociais e culturais é mero engodo, com o propósito de esconder a origem das desigualdades sociais.

O mercado “diz”, ainda que não tenha boca: eu sou “justo”, porque dou a remuneração “justa”, verdadeiramente equivalente ao desempenho. O Estado também “diz” o mesmo: eu faço concursos públicos abertos para todos, e o melhor deve vencer. Nada mais “justo” do que isso. O que o mercado, o Estado, uma “ciência” e um senso comum dominantes — mas dominados por uma perspectiva conservadora, acrítica e quantitativa — nunca “dizem” é que existem precondições “sociais” para o sucesso supostamente “individual”. O que todos escondem é que não existe o “talento inato”, o mérito “individual” independentemente do “bilhete premiado” de ter nascido na família certa, ou melhor, na classe social certa (SOUZA, 2009, p. 22).

Assim, a desigualdade educacional, somada à pobreza, é justificada pela crença na meritocracia, que enquanto discurso, ao desprezar as diferenças históricas de classe e de

condições sociais e econômicas da população, serve para a reprodução das desigualdades sociais e raciais. É um conceito que povoa a subjetividade dominante e que é a chave para entendermos a desigualdade na escolarização destinada aos pobres. Segundo o sociólogo Jessé de Souza (2009):

[...] podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição. O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade. Nesse sentido, toda determinação social que constrói indivíduos fadados ao sucesso ou ao fracasso tem que ser cuidadosamente silenciada (SOUZA, 2009, p. 43).

Esquecer a existência dos privilégios é desvincular a falta de condições de vida ao fracasso escolar e atribuir a culpa individual àqueles que, por “preguiça” ou “azar,” escolheram-no. A meritocracia, associada ao individualismo, no qual “ninguém é companheiro de ninguém”, contribui como aparato para a continuação das desigualdades em todos os âmbitos da sociedade e, especialmente, no escolar.

A outra face do fracasso escolar é que ele é vivido como uma experiência pessoal. Os sujeitos e suas famílias são responsabilizados pelos seus insucessos. A escola foi construída por um discurso ético de indivíduos, que deveriam seguir um padrão coletivo que só poderia ter sucesso com esforço e dedicação pessoal. Nesse sentido, o ideal de escola carrega em si um ideal de individualismo centrado no desempenho e na racionalidade e concretizado através da meritocracia. O “baixo” desempenho e as práticas “irracionais” são considerados como falta de competência, talento e esforço. Nesses casos, os indivíduos são vistos como fracassados, incapazes, pouco esforçados (MENDONÇA, 2017, p.265).

Gentili (1995, p. 234) refere-se ao princípio do mérito como uma norma de desigualdade na sociedade. A disseminação da meritocracia sempre ronda e volta a aparecer como crença no ideário educacional brasileiro, como “verdade incontestável”: o esforço individual garante a igualdade de oportunidades. A crença no esforço individual é, na realidade, mera falácia, um paradoxo numa sociedade de classes: as condições materiais extremamente desiguais são determinantes para o insucesso dos escolares, somadas ao direito à educação fragilizado.

O indivíduo privilegiado por um aparente “talento inato” é, na verdade, produto de capacidades e habilidades transmitidas de pais para filhos por

mecanismos de identificação afetiva por meio de exemplos cotidianos, assegurando a reprodução de privilégios de classe indefinidamente no tempo. Disciplina, capacidade de concentração, pensamento prospectivo (que enseja o cálculo e a percepção da vida como um afazer “racional” são capacidades e habilidades da classe média e alta que possibilitam primeiro o sucesso escolar de seus filhos e depois o sucesso deles no mercado de trabalho. O que vai ser chamado de “mérito individual” mais tarde e legitimar todo tipo de privilégio não é um milagre que “cai do céu”, mas é produzido por heranças afetivas de “culturas de classe” distintas, passadas de pais para filhos. A ignorância, ingênua ou dolosa, desse fato fundamental é a causa de todas as ilusões do debate público brasileiro sobre a desigualdade e suas causas e as formas de combatê-la (SOUZA, 2009, p. 22-23).

A ideia de meritocracia vem alimentando as desigualdades: “a meritocracia é uma falácia”, critica a jovem de 17 anos, negra, pobre e de escola pública que passou em primeiro lugar no vestibular de 2017, no Curso de Medicina, na Universidade de São Paulo (USP). Discorda dos que se referem a ela como exemplo de meritocracia: “não dá pra igualar as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades (*apud* NASCIMENTO, 2017, n. p)”. Afirmar ter tido ajuda: conseguiu uma bolsa num cursinho pré-vestibular e teve apoio da família.

A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos. Afinal, se alguém é 50 vezes mais produtivo e esforçado que outro, nada mais natural e “justo” que também tenha um salário 50 vezes maior e 50 vezes mais prestígio e reconhecimento. Todas as instituições modernas tomam parte nesse teatro da legitimação da dominação especificamente moderna (SOUZA, 2009, p. 22).

Como nos alerta Souza (2018, p. 34), “[...] a naturalização da desigualdade é possível pela sutil violência da ideologia da meritocracia”. A metáfora dos corredores que não terminam juntos, pois não partem das mesmas condições na largada, traz essa imagem em um vídeo que circula na internet⁹, que ilustra bem como a meritocracia justifica a desigualdade. Mostra um experimento social que colocou jovens numa mesma linha de largada de uma corrida e depois de algumas perguntas sobre suas condições de vida, os que não tiveram acesso às condições básicas de vida não poderiam avançar. O experimento mostrou que, somente negros e pobres não estavam em igualdade de condições para iniciarem a competição, partindo da mesma linha de largada.

Para Moll (2017, p. 65), construímos um sistema escolar “tardio, seletivo e excludente, que se organizou de modo a naturalizar os processos de reprovação e evasão, como expressões próprias das dificuldades de um grupo social 'não vocacionado' para os saberes

acadêmicos”. Aos pobres, negros e mestiços, coube esse rótulo de inaptos e incapazes intelectualmente e, ainda, a culpabilização pelo seu fracasso “pessoal”, atribuído à carência cultural e à desestrutura familiar. Essa visão das classes dominantes reforça a ideia da meritocracia, do alcance pelo talento ou pelo esforço individual às oportunidades de sucesso e da incapacidade daqueles que, por serem vistos como “inferiores”, são fadados ao fracasso escolar.

É importante destacar que o fracasso dos estudantes brasileiros é datado e tem origem em uma série de processos e acontecimentos de vida que desencadearam a situação de desigualdade educacional na qual vivemos hoje. Desconsiderá-los é não pensar na raiz dos problemas sociais e educacionais e optar por explicações rasas. Salientamos que as causas do “fracasso” não estão restritas somente ao interior da escola, mas relacionadas à desigualdade social, à pobreza na infância, à ausência de políticas sociais, à violência urbana, que atingem decisivamente a escolarização, predominantemente, de crianças e jovens advindos dos segmentos historicamente pobres da população.

Considerações finais

As desigualdades e o “fracasso” escolar podem ser enfrentados através da proposição de políticas democráticas em educação vivenciadas e recriadas, com autonomia no trabalho pedagógico escolar. Neste sentido, garantir políticas em educação articuladas à qualidade da escola pública é um dever ético: o “bom combate” frente às desigualdades educacionais e ao “fracasso” da escolarização pública brasileira. É sair do lugar comum e protagonizar, dar um “passo à frente”, para a conquista do direito à educação e para a humanização no cotidiano escolar. A escola pública, enquanto uma de nossas “moradas”, deve ser um ambiente de acolhimento, clima cordial, gentilezas e de multiplicidade de ações e processos educativos: um lugar de “fazimentos”, lembrando Darcy Ribeiro¹⁰.

Estudantes, professores e gestores, uma vez protagonistas, precisam estar atentos à questão da defesa da educação enquanto direito social, e componente fundamental de um projeto societário pautado no desenvolvimento econômico com inclusão social, hoje, ameaçado pela lógica perversa e excludente dos interesses do capitalismo neoliberal mundial e suas políticas educacionais. As políticas públicas escolares, enquanto diretrizes educativas, devem conduzir a escola pública no cumprimento de sua função constitucional de ser responsável pela garantia da educação enquanto direito social.

Concluimos, a partir do diálogo com os autores afinados com os ideais de democracia, que, políticas em educação de caráter democrático enquanto diretrizes educativas, têm o papel

de contribuir com a escola pública no cumprimento de sua função constitucional. Não podemos ignorar que a atuação de gestores, professores e estudantes no cotidiano das escolas públicas abre a possibilidade de democratizar políticas educacionais, como garantia do direito à educação e forma de enfrentamento das desigualdades sociais, educacionais, do fracasso escolar e da meritocracia no contexto educacional brasileiro.

Notas

¹ Sobre os avanços educacionais: OCDE. *Panorama da educação: destaques do education at a glance 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018.

² A exemplo de participação nas políticas públicas, destacamos a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases, LDB n. 9394/96.

³ Documentários *Destino Educação: Escolas Inovadoras*, TV Futura. A série faz um panorama da inovação na educação ao redor do mundo em 2017/2018. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

⁴ O número de pessoas pobres (rendimentos de até US\$ 5,5 por dia, ou R\$ 406 por mês) aumentou de 52,8 milhões, 25,6% em 2016, para 54,8 milhões, 26,5% em 2017. A extrema pobreza (renda inferior a US\$ 1,90 por dia - R\$ 140 por mês) aumentou de 13,5 milhões em 2016, 6,6%, para 15,2 milhões, 7,4%, em 2017. IBGE. Síntese de Indicadores Sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017. Agência IBGE notícias. 5 dez. 2018.

⁵ “Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes, etc” (BARROSO, 2005, p. 741).

⁶ Trecho inspirado em quadrinho sobre escravidão e miséria. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidao.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.

⁷ “As desigualdades dos coletivos sem-teto, sem-terra, sem-espaço, sem-comida, sem-universidade, sem-territórios entram na escola como nunca antes e interrogam as políticas educativas, sua gestão e suas análises” (ARROYO, 2010, p. 1384).

⁸ “A informação é centralizada nas mãos de um número extremamente limitado de firmas. Apesar de as condições técnicas da informação permitirem que toda a humanidade conheça tudo que o mundo é, acabamos na realidade por não sabê-lo, por causa dessa intermediação deformante” (SANTOS, 2000, p. 32).

⁹ CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

¹⁰ Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “fazimento”: é o ato ou efeito de fazer, feitura, fazedura. “Fazimentos” é um termo usado por Darcy Ribeiro, pelo qual era reconhecido pelo conjunto da sua obra: “um homem de fazimentos”. O autor afirma que discorreu em sua vida “sobre muitas obras e fazimentos”.[...] “A verdade é que guardo, no fundo do peito, a esperança de ter ainda tempo para fazer, no futuro, mais do que fiz no passado”(RIBEIRO,1997, p.545).

Referências

ARROYO, Miguel González. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Revista educação e sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 6 ago. 2018.

BALL, Stephen John. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas*. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Revista Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 set. 2018.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal e Ministério de Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Estratégicos, atualizada até a Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988.html. Acesso em: 15 abr. 2017.

BRASIL. *Lei nº 13.145*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jan. 2019.

CASTRO, Josué Apolônio de. A ciência a serviço do desenvolvimento econômico. In: CASTRO, Ana Maria de (org.). *Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003a.

CASTRO, Josué Apolônio de. Estratégia do desenvolvimento. In: CASTRO, Ana Maria de (org.). *Fome: um tema proibido, últimos escritos de Josué de Castro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003b.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação de hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

CORRIDA por \$100 feita de privilégios e desigualdade. 2017. Vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L177yGji8eM&t=14s>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 13 jan. 2018.

DESTINO educação: escolas inovadoras. TV Futura, Canal Futura e Serviço Social da Indústria (SESI). 2017/2018. Documentário. Disponível em: <http://www.futura.org.br/destino-educacao-escolas-inovadoras/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

- ESCRavidÃO. Miséria. Cidade, 8 nov. 2010. Disponível em: <http://miseriahq.blogspot.com/2010/11/escravidaao.html>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução Sergio Faraco. Porto Alegre: L&MP, 2017.
- GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. Tradução Galeanode Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2017*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.
- IBGE. *Síntese de indicadores sociais: indicadores apontam aumento da pobreza entre 2016 e 2017*. Agência IBGE notícias. Brasil, 05 dez. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23298-sintese-de-indicadores-sociais-indicadores-apontam-aumento-da-pobreza-entre-2016-e-2017>. Acesso em: 10 set. 2018.
- LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? In: LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. (org.). *Políticas de educação integral em jornada ampliada*. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. 2012.
- LEONTIEV, Alexis Nocolaievich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução Manuel Dias Duarte. Lisboa: Novo Horizonte, 1978.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Revista educação & sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.
- MENDONÇA, Patricia Moulin. *O direito à educação em questão: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação*. 2017, 179f. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.
- MERITOCRACIA é discurso para manter a desigualdade social e racial, revela historiador. *Carta Campinas*, 08 jun. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/meritocracia-e-discurso-para-manter-desigualdade-social-e-racial-diz-historiador-sidney-chalhoub/>. Acesso em: 09 dez. 2018.
- MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. *Revista Retratos da escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 9 set. 2018.

MOLL, Jaqueline. Os tempos de vida nos tempos da escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline. (org.). *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.

MOLL, Jaqueline. *Tendências para a educação integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

NASCIMENTO, Nadine. Meritocracia é uma falácia, diz 1º lugar em medicina da USP Ribeirão Preto Bruna Sena estudou em escola pública, frequentou cursinho popular e conquistou a primeira colocação na Fuvest. Nadine Nascimento. *Brasil de fato*, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/02/07/meritocracia-e-uma-falacia-diz-1o-lugar-em-medicina-da-usp-ribeirao-preto/>. Acesso em: 9 ago. 2018.

OCDE. *Panorama da educação: destaques do educationat a glance 2018*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/panorama_da_educacaodestaquesdoeducationataglance_2017.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

OXFAM BRASIL. *Relatório País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras*. Brasil, 2018. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/sites/default/files/arquivos/relatorio_desigualdade_2018_pais_estagnado_digital.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da política nacional de educação: desafio contemporâneos para a garantia do direito à educação. In: CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (org.). *Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação*. Teresina: EDUFPI, 2016. *E-Book*. Disponível em: http://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/ppged/arquivos/files/LIVRO%20A%20GEST%C3%83O%20POL%C3%8DTICA%20NACIONAL_E-BOOK.pdf. Acesso em: 4 jan. 2019.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar*. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Intermeios, 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Lugar CLACSO, Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales Editorial/Editor, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 5 mai. 2018.

RIBEIRO, Darcy. *Confissões*. São Paulo: Companhia das Letras: 1997.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000. *E-Book*. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 8 jan. 2019.

SERGE, Aroles. *L'Énigme des enfants-loups: une certitude biologique mais un déni des archives, 1304-1954*. Paris: Publibook, 2007.

SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: quem são e como vivem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

SOUZA, Jessé. *Subcidadania brasileira: para entender o país além do jeitinho brasileiro*. São Paulo: Leya, 2018.

SUL 21. *Leonardo Boff: nunca houve uma crise tão grave como essa*. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/leonardo-boff-nunca-houve-uma-crise-tao-grave-como-essa-1a21>. Acesso em: 30 ago. 2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). *Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela Escola Pública e pela Cultura no Brasil*. Brasília: Coleção Biblioteca Básica Brasileira, Senado Federal, 2002. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4>. Acesso em: 8 jan. 2019.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação é um direito de todos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é Privilégio*. Marisa Cassim (org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nicolaievich. *Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem*. Tradução Maria Penha Vilalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

APÊNDICE D - ARTIGO PUBLICADO NA REVISTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNOCHAPECÓ | ISSN 1984-1566 UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ | CHAPECÓ-SC, BRASIL, V.21, P.266-291, 2019. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5108>

A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

INTEGRATED HIGH SCHOOL POLICY AS A GUARANTEE OF YOUTH RIGHT TO EDUCATION

LA POLÍTICA INTEGRADA DE LA ENSEÑANZA MEDIA COMO GARANTÍA DEL DERECHO DE LOS JÓVENES A LA EDUCACIÓN

Rachel Costa de Azevedo Mello*

 <http://orcid.org/0000-0002-5726-1557>

Jaqueline Moll**

 <http://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: MELLO, R. C. A.; MOLL, J. A política de Ensino Médio Integrado como garantia do direito à educação da juventude. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 266-291, 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v22i0.5108>

RESUMO: O presente artigo é uma pesquisa bibliográfica que tem por objetivo analisar a política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como um caminho para a garantia do direito à educação da juventude e enfrentamento das desigualdades educacionais no contexto brasileiro. Realizamos uma discussão conceitual sobre o tema. Concluímos que o Ensino Médio Integrado busca enfrentar o dualismo que marcou praticamente todas as propostas e políticas públicas destinadas a esta etapa da escolarização, ao propor uma formação integrada, abrangendo um conjunto de conhecimentos que relacionam ciência, tecnologia, cultura e o mundo do trabalho, essencial para a compreensão e inserção no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Ensino médio integrado. Política em educação. Direito à educação.

ABSTRACT: This article is a bibliographic research that aims to analyze the policy of High School integrated to professional education as a way to guarantee the right to education of the young ones and also to confront educational inequalities in the Brazilian context. We held a conceptual discussion on the topic. It's apparent that professional training during High School seeks to face the

dualism that practically defined all proposals and public policies aimed at this stage of schooling, by proposing an integrated education and embracing a set of skills that relates to science, technology, culture and the business world, essential for understanding and insertion into the contemporary world.

Keywords: Integrated high school. Education policy. Right to education.

RESUMEN: Este artículo es una investigación bibliográfica cuyo objetivo es analizar la política de la enseñanza media integralizada a la educación profesional como una forma de garantizar el derecho a la educación de los jóvenes y de enfrentar las desigualdades educativas en el contexto brasileño. Para ello, realizamos una discusión conceptual sobre el tema. Concluimos que Integrated High School busca enfrentar el dualismo que marcó prácticamente todas las propuestas y políticas públicas dirigidas a esta etapa de la escuela, al proponer una educación integrada, que abarque un conjunto de conocimientos que relacionen la ciencia, la tecnología, la cultura y el mundo del trabajo, esencial a la comprensión y la inserción en el mundo contemporáneo.

Palabras clave: escuela secundaria integrada; política educativa; derecho a la educación.

