



BREVE HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: DO BRASIL A AMAZÔNIA SETENTRIONAL

BRIEF HISTORY OF FULL-TIME HIGH SCHOOL: FROM BRAZIL TO NORTH AMAZON

Ivanise Maria Rizzatti¹
Joselma Soares Sousa²

RESUMO: Este artigo apresenta uma revisão da literatura sobre a Educação Integral no Brasil, seu contexto histórico, bem como sua implantação em Roraima. A proposta da Educação Integral no contexto educacional brasileiro não é de hoje, e está sendo implantada gradativamente, com o intuito de oferecer para a população uma educação de qualidade. No entanto, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) já estava incluída no Plano Nacional de Educação entre uma das metas a serem alcançadas até 2024. Porém, essa nova modalidade traz muitos questionamentos sobre a sua implantação, principalmente em relação às disciplinas ditas não obrigatórias, bem como sobre a estrutura das escolas que estão recebendo essa nova modalidade. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo baseada na pesquisa documental e bibliográfica e objetivou refletir sobre Educação Integral no Brasil, diante da conjuntura atual. E assim, estaremos explanando um breve resgate histórico da “Educação Integral”, e o novo Ensino Médio, sendo a atual realidade nos estados brasileiros, inclusive em Roraima, diante da proposta atual de implantação do EMTI que teve início em 2017. Entretanto, muitos desafios ainda precisam ser vencidos para a implantação do EMTI nas escolas públicas em todo o Brasil, de forma a garantir qualidade nessa modalidade.

Palavras chave: Roraima. Reforma do Ensino Médio. Educação Integral. Políticas públicas em educação

ABSTRACT: This article presents a review of the literature on Integral Education in Brazil, its historical context, as well as its implementation in Roraima. The proposal of Integral Education in the Brazilian educational context is not of new, and is being implanted gradually, with the intention of offering the population a quality education. However, the implementation of the High School in Integral Time (EMTI) was already included in the National Plan of Education between the goals to be achieved until 2024. However, this new modality raises many questions about its implementation, especially in relation to the subjects not mandatory, as well as on the structure of the schools that are receiving this new modality. The methodology used was of a qualitative character based on documentary and bibliographic research and aimed to reflect on Integral Education in Brazil, in view of the current situation. And so, we will be explaining a brief historical rescue of “Integral Education”, and the new High School, being the current reality in the Brazilian states, including in Roraima, in view of the current proposal for the implementation of the EMTI that started in 2017. However, still we have a great challenge to be faced with the implementation of EMTI in public schools throughout Brazil, in order to guarantee quality in this modality.

Key words: Roraima. Secondary Education Reforms. Integral Education. Public policies in education.

1 <https://orcid.org/0000-0002-0982-2698>

2 <https://orcid.org/0000-0003-0173-9897>



INTRODUÇÃO

Este artigo é parte integrante da pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, da Universidade Estadual de Roraima, que teve como objeto de estudo a Educação Integral no Ensino Médio em Roraima. A ideia para a realização desta pesquisa foi cogitada diante da proposta do Novo Ensino Médio e por se tratar ainda de um assunto recente para a sociedade brasileira, sendo que no ano de 2017, diversas escolas brasileiras, incluindo as de Roraima implantaram essa nova modalidade.

A proposta da Educação Integral no contexto educacional brasileiro foi sancionada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, dando início a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em todos os estados brasileiros. A proposta teria início em 2017, sendo implantada gradativamente com o intuito de oferecer para a população uma educação de qualidade. Em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi transformada na Lei nº 13.415/2017, sendo aprovada e sancionada pelo então Presidente Michel Temer.

Inicialmente, foram selecionadas algumas escolas para iniciar o ano letivo de 2017 e os 27 estados brasileiros aderiram ao Programa de implantação do EMTI, e terão um prazo de cinco anos para que pelo menos 50% das instituições educacionais ofereçam essa modalidade de Ensino.

Entre os diversos temas discutidos no âmbito educacional brasileiro, atualmente a proposta de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral se tornou parte da realidade das escolas brasileiras, públicas ou privadas. Diante do exposto, este artigo tem como objetivo apresentar uma revisão da literatura sobre a Educação Integral no Brasil, seu contexto histórico, bem como sua implantação em Roraima. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo baseada na análise documental e pesquisa bibliográfica, e buscou artigos, documentos e leis que abordavam em seus

descritores ensino médio em tempo integral, novo ensino médio e reforma do ensino médio, publicadas até o ano de 2018, em revistas e no portal periódicos Capes.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

O conceito de educação integral é visto por alguns autores como a busca por uma formação total do homem, respeitando seu aprendizado e o contexto em que vive. Para Gonçalves (2006) a definição desta educação pode ser entendida como aquela que considera crianças sujeitos inteiros, em sua condição multidimensional, que possui vontades, desejos e suas vivências. Kirchner (2011) afirma que a educação integral está ligada ao desenvolvimento pleno e ao desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno. Buscando uma formação que contemple as suas qualidades essenciais, permitindo a articulação de seus conhecimentos (MOREL; MOREIRA, 2013).

Segundo Moll (2009) a educação integral é a possibilidade para uma mudança qualitativa e quantitativa na educação brasileira, ampliando o tempo escolar e reconhecendo o dever de se trabalhar as múltiplas dimensões do ser humano, formando-o física, intelectual e eticamente (CAMARGO; SOUZA, 2017, p. 03).

Libâneo (2014) destaca que:

A ideia mais básica de educação integral está ligada ao direito de cada ser humano de desenvolver, da forma mais completa possível, todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence.

Por outro lado, é importante também apresentar o entendimento sobre escola de tempo integral, uma vez que essa perspectiva não corresponde a ideia de educação integral.

Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de realizar melhor a educação integral. A escola de tempo integral tem como justificativa a ampliação da



permanência dos alunos na escola para o que se supõe reorganização do espaço e do tempo escolares visando prover atividades diferenciadas de tipo lúdico, esportivo, artístico, para além daquelas providas nas salas de aula. Argumenta-se como uma das razões para a adoção desse modelo de escola que a escola tradicional somente valoriza a dimensão cognitiva, deixando de lado as outras dimensões. Com isso, foi se consolidando a ideia de que formação integral apenas pode ser feita na escola de tempo integral, em que é possível “acrescentar” diferentes oportunidades de aprendizagem aos alunos, claro, tudo em nome do aluno como sujeito de direitos (LIBÂNEO, 2014, p. 5).

Libâneo (2014) destaca que “a educação integral, antes de tudo, compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, que como tal, deveria ser característica de todas as escolas”, mas ressalta sua percepção, quando descreve que há possibilidades de se desenvolver essa educação integral, mesmo que o ambiente não seja em tempo integral, destacando outros pontos específicos.

[...] não há evidências suficientes na pesquisa de que mais tempo na escola resulte em melhores aprendizagens, devendo ser consideradas outras variáveis como o capital cultural da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem, o tempo dispensado às tarefas de aprendizagem. Não é que o fator tempo não deva ser considerado, por exemplo, o tempo efetivamente dispensado à atividade de aprendizagem faz diferença, em face, por exemplo, de pesquisas dando conta de que em boa parte das escolas públicas o tempo de aula efetivamente ministrado pelos professores é mínimo (cerca de 60%) (LIBÂNEO, 2014, p. 6).

O autor apresenta uma conexão entre a escola tradicional e o fazer pedagógico atual, e como deveria ser a libertação dessa herança no atual cenário educacional, desvinculando a ideia de que a educação integral somente pode ocorrer em uma instituição de tempo integral.

Gallo (2012), destaca que a perspectiva de pedagogia libertária como prática escolar foi se consolidando na segunda metade do século 19 e nas três primeiras décadas do século 20, e essa consolidação ocorreu em torno do conceito de educação integral.

No Brasil, a educação integral é um tema recorrente na história da educação. Desde os primórdios do Império, vêm sendo construídas práticas de educação integral que se nutrem de diferentes concepções ideológicas, conformando-as (ROSA, 2011).

De acordo com Gadotti (2009), experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil.

[...] o tema não é novo; é tema recorrente, desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

Ainda segundo Gadotti (2009), educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora (GADOTTI, 2009).

O Brasil, naquele momento, precisava de uma escola diferente, transformadora, capaz de superar as diferenças de classe, ou seja, uma escola mais humana, com o compromisso social de oportunizar aos cidadãos o acesso à cidadania. A educação existente no país era direcionada somente a uma pequena parcela da população, pessoas de classe social elevada, formando continuamente uma elite intelectualizada. A Igreja Católica foi uma das grandes opositoras ao Movimento, pois mantinha sob seu poder muitas escolas, em geral particulares, onde estudava a elite do país (CELLA, 2010).

No Brasil, as primeiras experiências com a escola de tempo integral estão associadas a Anísio Teixeira com a Escola-Parque (1950), e aos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS de Darcy



Ribeiro (1980). Também merecem destaque, os Ginásios Vocacionais, organizados em São Paulo (década de 60), tendo sido implantadas seis unidades que duraram apenas oito anos, e, em Porto Alegre os Centros Integrados de Educação Municipal – CIEMs (SANTOS, 2015).

Um dos principais pioneiros da Educação Integral, Anísio Teixeira, acreditava na escola como espaço para expansão das atividades educativas, da inserção de novos conhecimentos e práticas, propiciando o envolvimento dos alunos nas diferentes propostas de atividades, socializando-os e integrando-os. No entanto, colocava-se diante dele o desafio de promover essas mudanças na escola antes do país promover essas mudanças na estrutura da sociedade (CELLA, 2010).

Segundo Bomeny (2009), na visão de Darcy Ribeiro, a escola em tempo integral caracteriza-se como uma experiência política mais justa, democrática e humanizadora, além de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um maior número de crianças. E de acordo com Silva (2010), Darcy Ribeiro procurou congregar num mesmo ambiente todas as atividades curriculares e educativas no mesmo espaço escola.

Em relação aos CIEPs, a autora Cella (2010) destaca que:

Foi implantado no governo de Leonel Brizola, entre os anos de 1983 e 1986 e depois de 1991 a 1994, Darcy Ribeiro implantou no Rio de Janeiro o Programa Especial de Educação (PEE – I e II), tendo várias metas relacionadas à educação de tempo integral, tais como: garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos atualização para professores, produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas e outras. E a partir desse Programa, foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, programa que tinha o encargo de instalar “...quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil, no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério” (CELLA, 2010, p. 32).

Um dos estados que aderiram inicialmente a Educação Integral foi o Estado de São Paulo, que na década de 1980 iniciou com a implantação do Programa de Formação integral da Criança – PROFIC, em parceria com prefeituras e o governo estadual, onde eram repassadas verbas para os municípios para atender a demanda que era atendida nas instituições. No entanto, tal experiência somente ficou conhecida no ano de 2002, em decorrência da implantação dos Centros Educacionais Unificados - CEUS (CELLA, 2010).

O projeto dos CEUS se beneficiou de toda uma história de tentativas de construção de projetos pedagógicos de atendimento à demanda educacional das classes populares em tempo integral (GADOTTI, 2009).

Já em 1991, o Presidente Fernando Collor de Melo, anunciou a implementação do Projeto Minha Gente em diversas escolas brasileiras de ensino fundamental em horário integral, os denominados Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, ligados ao Ministério da Saúde (CASTRO, 2009).

O Ministério da Educação assumiu o projeto em 1993, e passou a chamá-lo de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA, no intuito de dar continuidade à implantação e desenvolvimento da educação de tempo integral no país, cujas atividades seriam desenvolvidas nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC (CELLA, 2010).

Estudos de Paro (1998) e Cavaliere (2002) e Paiva (2016) apontam que as inúmeras experiências de ampliação da jornada escolar espalhadas pelo país, nem sempre, expressavam concepções e práticas pedagógicas comprometidas com a educação integral dos alunos. Esse fato fica evidenciado pela (re)organização do tempo escolar sem, contudo, alterar os espaços de aprendizagem, o currículo e o trabalho docente. Em muitas situações, a educação integral era entendida como mera ampliação da jornada escolar desvinculada de



uma concepção rigorosa de educação, desenvolvimento humano e formação integral.

Nessa perspectiva, Coelho (2009) nos ajuda a pensar: “Mais importante, então, do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é, sobretudo, o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe”.

Por sua vez, Coelho (2009) entende que uma proposta de tempo integral deva pressupor uma educação integral, ou seja, ampliando-se o tempo na escola, devem ser desenvolvidas atividades que não se limitam ao pedagógico para construção de uma cidadania partícipe e responsável. Este entendimento provém de uma perspectiva anarquista de educação, cuja discussão foi intensa no início do século XX (apud CELLA, 2010, p. 39).

Nos projetos sociais e políticos anarquistas a educação sempre foi uma questão central, e enquanto teoria social estava comprometida “não apenas com a crítica ao sistema vigente, mas com sua transformação” (Gallo, 2012, p. 170). O autor destaca ainda que “os anarquistas viam nos processos educativos uma das estratégias para um processo mais amplo de transformação social”(Gallo, 2012, p. 170). Os anarquistas tinham a educação como estratégia central, pois acreditavam que para criar uma nova sociedade seria necessário criar uma nova mentalidade, uma nova forma de vida, condizente com esta outra forma de organizar o social, e isto somente seria possível por meio da educação.

Gallo (2012), fala que

Ao longo século 20, vimos também os principais conceitos da filosofia moderna que embasaram os projetos anarquistas serem postos em xeque por uma filosofia que ousou pensar de outra maneira, buscando produzir novos conceitos para enfrentar este campo problemático diferenciado. Conceitos tomados como “universais”, como sujeito, trabalho, ser humano, dentre outros, foram colocados em sua dimensão histórica, não mais aceitos como fora do tempo e do espaço (GALLO, 2012, p. 171).

Para Gadotti (2009), o tema da “educação integral” voltou ao debate público, depois de alguns anos, como tema recorrente e não como tema novo, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (p. 21).

Quando se aborda a questão da educação integral, não se fala somente de ampliação da jornada na escola, mas também de uma concepção de educação mais ampla, que compreende formar crianças e adolescentes de modo a desenvolver habilidades, competências e conhecimentos exigidos no mundo contemporâneo.

Dessa maneira, o que se pretende é oferecer novas oportunidades educativas e proporcionar aos estudantes interações em outros tempos, que não dizem respeito apenas ao tempo cronológico, mas também ao tempo subjetivo da aprendizagem, aquele que considera a individualidade, as interações grupais e os aspectos culturais dos estudantes (LOMONACO; SILVA, 2013).

A ampliação da jornada escolar está assentada no conceito de educação integral, que articula todas as ações do governo às demandas da população, entendendo que todas elas têm a ver, direta ou indiretamente, com a educação. A escola passa a ser o centro formativo e de referência dos direitos de cidadania da população (CURY, 2002). A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a cultura da escola para além dos muros da unidade escolar. O debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral, ocorre no momento em que o Brasil ainda está vivenciando o desafio da qualidade da educação básica. Ampliou-se o acesso à educação básica, mas sem a correspondente qualidade (GADOTTI, 2009).

No entanto, as escolas que implantam essa modalidade de Ensino, acrescentam principalmente, algumas horas a mais, ou seja, oferecem um estudo no turno, que corresponde às disciplinas do currículo obrigatório, como português, matemática,



entre outras, e no contra turno são ofertadas aulas esportivas, dinâmicas e artísticas.

Porém, apenas a ampliação do tempo de estudo, não garante os resultados almejados pela Educação em tempo integral, garantindo uma melhoria no ensino e aprendizagem dos estudantes.

A ampliação da jornada parcial à integral, devemos considerar o percurso organizacional das escolas, bem como o entendimento da diferença entre ampliação de jornada e ampliação de possibilidades de conhecimento de mundo, de cultura e formação pessoal. As metas para a aprendizagem devem estar centradas em desenvolver as potencialidades do sujeito e para tal, expressas no currículo escolar das Escolas de Tempo Integro (SANTOS, 2013, p. 4).

Um dos elementos que poderiam efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação, seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização desse tempo. O tempo ampliado propiciaria vivências multidimensionais, não comprimidas necessariamente em uma grade horária padronizada (CAVALIERE, 2002).

O grande desafio é superar a ideia de apenas mais tempo de escola e não perder de vista a necessidade de tornar esse tempo útil, nem somente preenchê-lo com uma série de atividades desconectadas e, portanto, meramente mecânicas. A Escola de Tempo Integral, em seu tempo e espaços adequados, tem a intencionalidade de articular hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania. Entretanto, tempo e espaço implicam em custos e nem sempre a despesa é considerada como investimento. Um bom investimento é sempre aquele de qualidade (SANTOS, 2013).

ENSINO MÉDIO NO BRASIL

A educação no Brasil teve início com o ensino ministrado por jesuítas que propagavam a valorização da fé pautado em uma forte hegemonia católica, que perpetuou durante o período colonial (OLIVEIRA, 2014).

Os jesuítas tiveram o primeiro monopólio do

ensino regular escolar, e sob o comando de Nóbrega, fundaram vários colégios que tinham como objetivo a formação religiosa (GHIRALDELLI JR, 2009). E organizavam as aulas em uma espécie de elaboração de plano que se estruturava da seguinte forma:

Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha ensino do português, a doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em um determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa (GHIRALDELLY JR, 2009, p. 2).

Para Ghiraldelli Jr (2009), percebe-se nessa estruturação da educação jesuítica, entre 1549 à 1759, o primeiro esboço de uma pedagogia, sistematizada no Plano de Estudos “RatioStudiorum”. Segundo Santos (2010) os jesuítas ofertavam o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências.

Segundo Alves et al (2010), o ensino secundário foi instituído no Brasil pelos jesuítas ainda no período colonial, estando sob a responsabilidade dos mesmos do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino na colônia. Neste período encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial do catolicismo. Esta ligação com a religião dava ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Esta ligação também dava ao modelo de educação brasileiro um mecanismo amplo de reprodução social, visto que apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário (ALVES et al, 2010).

Em 1759 em um movimento de reforma liderado pelo Marques de Pombal, a companhia de Jesus foi expulsa após terem instalado mais de 100



colégios no Brasil, e com as novas formas de ensino propostas pelo Marques de Pombal, pode-se dizer que iniciava o primeiro esboço de escola pública (GHIRALDELLI JR, 2009).

Ainda segundo Ghiraldelli Junior (2009), neste momento, o ensino no Brasil e em Portugal passa a ser de responsabilidade do Estado, e que, embora em sua maioria fossem regidos por pessoas formadas pelos jesuítas, passava a existir um certo acompanhamento sobre os conteúdos a serem ensinados com o advento das aulas régias a seleção dos professores por concurso.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1808, surgem os primeiros cursos superiores, “embora baseados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático” (OLIVEIRA, 2014, p. 947).

Nesse período, a educação era dividida em três esferas, e organizada em ensino primário: onde se ensinava a ler e escrever; ensino secundário com o acesso as aulas régias, e com a presença de mais disciplinas, e por fim, o ensino superior (OLIVEIRA, 2014). Naquela época, apenas a elite vinda de Portugal tinha acesso a este último nível de ensino (SANTOS, 2010). Conforme aponta Schuch (1998) tais faculdades foram criadas, inicialmente, para atender a burocracia do Estado. Portanto, elas buscavam formar advogados, médicos e engenheiros.

No entanto, no início do século XIX praticamente não existia educação formal no Brasil. Vários estabelecimentos de ensino secundário (o equivalente hoje ao ensino médio) foram fechados com a expulsão dos jesuítas. Cabe ressaltar que esses estabelecimentos não chegavam a 20 nesse período (SANTOS, 2010).

O primeiro período da República (1889-1930), o Brasil vivenciava algumas transformações, seja no plano econômico ou no plano educacional, uma época de novidades cercava a realidade brasileira.

A República não veio por meio de um grande

movimento popular. Ela se instaurou como um movimento militar com apoio de setores da economia cafeeira, então descontentes, principalmente por causa da política do Império, incapaz de dar proteção econômica os chamados barões do café e outros grupos regionais (GHIRALDELLI JR, 2009, p.9).

Pode-se compreender dentro desse contexto que o modelo proposto à vida do Império não mais satisfazia as necessidades da época. Ghiraldelli Jr (2009) entende que esse descontentamento estava relacionado à mudança na vida das pessoas, incluindo um pensar numa perspectiva democrática trazida da Europa, fazendo com que o Império não sobrevivesse.

Nesse período, a Educação foi planejada pelos positivistas brasileiros, que também efetivaram as Reformas políticas, visto que, de acordo com Severino (1986, p.15, apud LIMA et al, 2017): “a República nasceu sob a influência e inspiração do positivismo que marca, sobretudo, sua visão educacional”. De acordo com Silva (2004), as reformas se iniciaram em 1890, com a Reforma de Benjamin Constant (Ministro da Instrução, Correios e Telégrafos) que introduziu de maneira profunda, as ideias de positivismo de Augusto Comte no Brasil.

Nessa reforma, por meio do Decreto nº. 981, de 8 de novembro de 1891, buscou-se a gratuidade da escola primária, que já havia sido estabelecida pela Constituição Brasileira (1891). Essa Reforma também teve como objetivo, segundo Santos (2010), proporcionar aos jovens brasileiros as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores, visto que Benjamin Constant instituiu a obrigatoriedade de se realizar exames de madureza para receber um certificado correspondente à conclusão do curso secundário, para, assim, poder ingressar no Ensino Superior (LIMA et al, 2017).

Com as transformações dos espaços, percebia-se também as novas exigências da sociedade, a escola, aos poucos tornou-se item decisivo na vida da população urbana, propagando uma discussão sobre



a necessidade de expansão da escola.

A desigual oferta educacional entre as diferentes classes sociais marca o dualismo educacional, estando relacionada ao antagonismo de classes que perpassa a sociedade brasileira (ALMEIDA et al., 2016).

A elite brasileira sempre teve a exclusividade e o acesso à escola, como forma de legitimar sua dominação de classe. Por séculos de colonização, o trabalhador desempenhou seu trabalho sem a necessidade do conhecimento para executá-lo. Entretanto, isso foi alterado com o processo de industrialização, intensificado a partir dos anos de 1930. Nessa conjuntura, passou-se a demandar um novo perfil de trabalhador, adaptado ao trabalho industrial e às novas relações de consumo, demandas pelo processo de industrialização (XAVIER, 1990, apud ALMEIDA et al., 2016).

Na década de 1930, mais especificamente no ano de 1931, ao ensino secundário foi proposta uma primeira reforma (decreto no. 19.890/31), efetivando-se anos mais tarde com a Lei Orgânica do ensino secundário (decreto-lei no. 4.244/42), no governo de Getúlio Vargas com a participação do então ministro da Educação Gustavo Capanema dividindo-se em duas etapas: ginásio de quatro anos e, colegial de três anos, com exames de admissão (ROMANELLI, 1990).

Foi então que a partir de 1931, através do Decreto Federal no. 19.890/31, o então chamado ensino secundário começou a ser reorganizado e se consolidando com o processo em 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei no. 4.244/42), que dividiu esse nível de ensino em duas etapas – um ginásio de quatro anos e um colegial com três anos –, mantendo tanto os exames de admissão quanto à seletividade que marcava esse nível de ensino (MOEHLECKE, 2012).

O ensino médio se estruturou definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma

Gustavo Capanema, em 1942. Quando surgiram os cursos colegiais, sendo dividido entre científico e clássico, com três séries anuais cada, tendo duração de três anos (DALRI; MENEGHEL, 2009).

Na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação, no período de 1934-1945, foi estabelecido que, depois dos quatro anos de ensino primário obrigatório, seria oferecido às duas opções, ambas com sete anos de duração, subdivididas em dois ciclos: ensino secundário regular e ensino profissionalizante. O Ensino Médio foi reorganizado, e passava a ser constituído pelo ciclo ginásial (com quatro anos) e pelo ciclo colegial (com três anos), divisão que permaneceria até a década de 1970. No geral, o ensino secundário não foi modificado em sua estrutura e objetivos (Fundação Carlos Chagas, 2015).

Para Santos (2010), a formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior. No caso do ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior.

Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral. Ou seja, aqueles que optassem para a formação técnica eram os mais carentes, que buscavam oportunidade de trabalho, e, por essa “escolha”, praticamente encerravam as possibilidades de um curso universitário posterior. Portanto, o ensino secundário continuou respondendo a uma pequena parcela da população. A maioria dos jovens não poderia desfrutar de uma preparação para o ingresso no ensino superior, a não ser que fossem dos grupos privilegiados (SANTOS, 2010).

Em 1946, com a nova Constituição foi retomado alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova



(ensino obrigatório, gratuito e laico), e estabelecia a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases. Porém, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, pelo então ministro da Educação, Clemente Mariani, que organizou uma comissão, em que estavam representadas as principais correntes do pensamento educacional, e encarregou-a de redigir o anteprojeto de lei a ser enviado ao Congresso (MEC, 2017). A Lei somente foi aprovada em 1961, treze anos mais tarde. Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, que consta no Art. 33 que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente” (SANTOS, 2010).

Com a Lei nº 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) a estrutura do ensino foi alterada, o ginásio e o primário foram unificados, dando origem ao primeiro grau com oito anos de duração, e que antes era denominado colegial transformou-se em segundo grau ainda com três anos de duração. Ainda de acordo com essa lei, as escolas de segundo grau, que mais tarde seria o equivalente ao Ensino Médio, deveriam garantir uma qualificação profissional, fosse de nível técnico, quatro anos de duração, ou auxiliar técnico, três anos (ALVES et al, 2010).

Pesquisadores apontam que dentre todos os períodos pelos quais o Brasil passou, o da ditadura militar foi o mais crucial para a educação, uma vez que esta perdeu totalmente o seu sentido pedagógico e teve que assumir caráter político, perdendo, com isso, a sua essência.

Alves (2010) descreve que:

Com o fim do regime militar, novas propostas de reestruturação da sociedade como um todo, são sonhadas e almejadas. Aos poucos, surgem 84 projetos, especialmente, nos setores populares para fazer eliminar as mazelas deixadas e, a palavra de ordem é a redemocratização. A nova Constituição abre perspectivas para a elaboração de uma nova LDB, o que veio a ser concretizada em 1996,

oito anos após a promulgação da Constituição (p. 70).

Ribeiro (2000) destaca que durante o período militar, as pressões populares, por meio de grupos, movimentos, igreja, sindicatos, entre outros setores da sociedade, mesmo sob a forte repressão e brutalidade do regime, contribuíram para interromper os 21 anos de ditadura militar, abrindo caminho para a abertura democrática, com diretas já no ano de 1984 .

No entanto, não conseguiram, e com a eleição indireta foi eleito Tancredo Neves, mas o mesmo faleceu em 21 de abril de 1985, e José Sarney que era o seu vice, assumiu a presidência.

Uma das importantes emendas aprovadas no mandato de José Sarney foi à aprovação da Constituição que foi promulgada em outubro de 1988, reacendendo as esperanças do povo brasileiro.

Nesta constituição, a educação aparece em seu artigo 205 como “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 12), como direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (SANTOS, 2010).

O reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da educação básica – ou seja, como parte da formação indispensável, à qual todo cidadão deve ter acesso – data de meados da década de 1990, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - 9.394/96), em 1996 (Fundação Carlos Chagas, 2015).

Com a Nova LDBEN (9.394) a educação formal ficou assim dividida: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1ª a 8ª séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior. A nova LDB também determinou a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Mais especificamente, ela vai distinguir os parâmetros adotados no ensino fundamental dos adotados no



ensino médio (SANTOS, 2010). O ensino médio foi consolidado como a etapa final da Educação Básica, ficando entre o Ensino Fundamental e a Educação Superior.

O conceito Educação Básica é inaugurado no campo educativo brasileiro com a LDBEN, nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, no que diz respeito aos níveis e modalidades de Educação e Ensino no País, constituída como um dos níveis que dariam forma a Educação Escolar (AGUIAR et al, 2010).

Consta na LDB 9.394/96:

Artigo 21º inciso primeiro: A educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior.

Artigo 22º A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

A LDB 9.394/96 é o marco legal e institucional que rege a educação nacional, com posteriores normatizações a respeito de níveis e modalidades específicas de ensino. No caso do Ensino Médio, além da já referida definição de uma base nacional comum, a ser complementada pelos estados e pelas escolas. É garantida a universalização gratuita (Art. 4º, inciso II); com carga horária mínima de 800 horas anuais, distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos (Art. 24), a terminalidade, como etapa final da educação básica, com três anos de duração (Art. 35).

Tendo como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos 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 e 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 científicos - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, 1996, p. 33).

Após todo esse trajeto percorrido até a Modalidade de Ensino Médio, criou-se na Educação pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. A elaboração e apresentação de um plano para a educação responderam a exigências previstas na Constituição Federal de 1988, na Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995 e na LDBEN. Até chegar à sua aprovação final, a proposta oficial foi discutida no Parlamento com o projeto de “Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira”, elaborado pela sociedade civil, que se organizou junto aos sindicatos e trabalhadores da educação e que foi defendida por senadores e deputados de oposição ao governo daquele período (HERMINDA, 2001).

Diante da aprovação do PNE, os estados, Distrito Federal e municípios deveriam colocar em prática através de planos decenais correspondentes, que a princípio, vigorou de 2001 a 2010, como consta na Lei 10.172/2001 no Art. 2º “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2014).

O PNE 2001-2010 teve como objetivo assegurar que, até 2011, todas as crianças, os jovens e os adultos tivessem condições de acesso e permanência nas escolas públicas do país. Os setores organizados da sociedade civil que se envolveram na construção do PNE esperavam que, a despeito das dificuldades de ordem política e administrativa, este se configurasse como um plano de Estado, não um plano de governo, desde que ultrapassaria, pelo menos, o período de duas gestões governamentais. Aliás, vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a



agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade (AGUIAR, 2010).

O MEC se mobilizou de forma articulada com os demais entes federados e instâncias representativas do setor educacional, direcionando o seu trabalho em torno do plano em um movimento inédito: referenciou seu Planejamento Estratégico Institucional e seu Plano Tático Operacional a cada meta do PNE, envolveu todas as secretarias e autarquias na definição das ações, dos responsáveis e dos recursos (PNE, 2018).

Com isso, todos os estados deveriam criar seus próprios Planos Estaduais de Educação, onde se estabelecessem metas a serem alcançadas no prazo de dez anos (PNE, 2018).

Ao término deste prazo, novas discussões e debates foram feitos para a elaboração do segundo PNE, onde foram estabelecidas novas metas a serem inseridas no contexto educacional.

Destaque-se, ainda, a importância das conferências nacionais de educação efetivadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (CONAES) de 2010 e 2014, que foram precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distritais e que apresentam novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo PNE (DOURADO, 2016).

Importante chamar atenção para o PNE (2014-2024), um consenso no âmbito da sociedade brasileira. Grande parte do seu texto é resultado das conferências nacionais, estaduais e municipais de educação, nas quais os segmentos vinculados à educação no país puderam debater e apresentar diagnósticos e metas para a educação com vistas à consolidação do Sistema Nacional de Educação. Dentre as metas, ressaltamos aquelas voltadas para

a expansão e melhoria da qualidade do ensino médio e da educação profissional, todas com forte impacto no financiamento da educação. Por exemplo, com a meta 20, foi estabelecida a ampliação dos gastos públicos em educação para 10% do produto interno bruto - PIB (FERREIRA, 2017).

O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O primeiro grupo são metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, e que assim promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório, e à ampliação das oportunidades educacionais. Um segundo grupo de metas diz respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas, e o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (PNE, 2018).

O propósito do Plano de Metas é a melhoria da qualidade da educação, expressa, objetivamente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MEC, 2010). O PNE, composto por 20 metas e 254 estratégias, tem em seu Art. 2º enunciado as seguintes diretrizes:

- (I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (IV) melhoria da qualidade da educação; (V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos (as) profissionais da educação; (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade



socioambiental (FERNANDES, 2015, p. 57-58).

Entre as metas estabelecidas, consta na meta seis “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, a 25% dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 10).

Sendo que as estratégias concernentes a essa meta pretendem entre outras:

promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas (6.1); instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (6.2); institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas (6.3); fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (6.4) (FERNANDES, 2015, p. 68).

Em se tratando da meta sete, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, p. 31). No quadro 01 são apresentados os dados referentes às metas a serem alcançadas até 2020 para a Educação Básica brasileira.

Sabe-se que a busca pela qualidade da educação é muito difícil, pois existem inúmeros fatores que acabam dificultando o alcance desses resultados.

Sendo que a desigualdade é um desses fatores, pois faz parte da realidade de uma boa parte da população.

Assim, o PNE significa também uma oportunidade: se as diferentes esferas de governo têm compromissos comuns, terão resultados mais efetivos e recursos otimizados se planejarem suas ações de maneira integrada e colaborativa. Além desses claros benefícios, ao realizarem essa tarefa, os gestores indicarão caminhos concretos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, estabelecendo o primeiro desenho para o Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

E de acordo com informações do MEC, o EMTI já iniciou em 2017. E segundo dados do Censo Escolar 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta que as matrículas no ensino integral da rede pública cresceram em todos os níveis da educação básica. Nas escolas de ensino médio, esse aumento foi de 22% e o percentual de alunos matriculados nessa modalidade também cresceu: em 2016, era 6,7%; no ano passado, chegou a 8,4% (MEC, 2018).

Acredita-se que o EMTI será uma das formas de desenvolver a educação brasileira com qualidade para todos, possibilitando às escolas organizarem um novo currículo tendo em vista a escolaridade em tempo integral. Para tanto, será preciso um debate maior sobre a construção de um projeto político e pedagógico que aponte soluções para os problemas, os caminhos que serão trilhados para chegarem aos seus objetivos, fomentando conhecimentos e experiências, a fim de avançar nessa proposta (BRUSCATTO; TITTON, 2015).

IDEB	2015	2017	2019	2020
Anos iniciais do Ensino Fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino Fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Quadro 01: Metas nacionais previstas para o IDEB na Educação Básica no período de 2015 a 2020.

Fonte: (BRASIL, 2014).



NOVO ENSINO MÉDIO: LEGISLAÇÃO

Segundo Leitão (2017) o Ensino Médio (EM) no Brasil não vai bem: altas taxas de evasão escolar, notas baixas em avaliações unificadas e aumento da violência. A Medida Provisória nº 746 (2016), agora transformada na Lei nº 13.415/2017, tenta combater o que é encarado por diversos especialistas como um dos principais problemas do Ensino Médio em nosso País: a falta de atratividade da escola para os jovens.

Sem que haja conexão entre a escola e o projeto de vida dos adolescentes, muitos deles optam por abandonar os estudos a fim de trabalhar. A flexibilização do currículo pode ajudar nesse caminho para o Ensino Médio aqui no Brasil, precisamos levar em conta as realidades sociais e culturais plurais dos nossos jovens. Afinal, o Brasil tem muitas faces e é relativamente recente o projeto de contar com todos os adolescentes entre 15 e 17 anos na escola (LEITÃO, 2017).

Na perspectiva da “ordem e progresso”, o MEC apresentou uma contrarreforma do ensino médio assentada em argumentos sobre a importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno, e da necessidade de ampliar o tempo do aluno na escola como forma de provocar mais atratividade dessa etapa da educação básica. A avaliação do MEC é que, assim, o desempenho dos alunos vai melhorar já que é fraco quando comparado com outros países. Desse modo, a organização do ensino médio deverá ser dividida em áreas de conhecimentos diferentes e seguir uma base nacional comum (FERREIRA, 2017).

E de acordo com a Fundação Carlos Chagas (2015), em 2012, o currículo sobrecarregado e ultrapassado, com as muitas disciplinas obrigatórias e o excesso de conteúdos, apareceu como o principal problema a ser enfrentado. Outros aspectos também foram enfatizados: a integração do Ensino Médio com a educação profissional; os instrumentos, utilizados pelo MEC, na avaliação do

Ensino Médio; a formação de professores; as condições de oferta; e a infraestrutura. A partir de todos os debates, algumas posições prevaleceram e foram expressas no PL 6.840/2013 (BRASIL, 2013b). Esse projeto de Lei, apresentado pela comissão, no final de 2013, pretendeu alterar a LDB 9.394 em aspectos significativos do currículo do Ensino Médio, mediante a:

- Instituição progressiva da jornada em tempo integral nas escolas de Ensino Médio, ampliando a carga horária das atuais 2.400 horas para 4.200 horas (para 50% das matrículas em dez anos e o restante em 20 anos); para o ensino diurno, propõe-se uma jornada de sete horas diárias de trabalho efetivo em sala de aula, com duração total de três anos (MEC, 2017).
- Diversificação do currículo na última série do EM, com diferentes opções formativas: ênfase em linguagens; em Matemática; em Ciências da Natureza; em Ciências Humanas; ou em uma formação profissional, de forma que os alunos possam escolher a formação que mais se adequa as suas preferências e necessidades. O aluno concluinte do EM pode cursar outra opção formativa, no ano subsequente ao da conclusão (MEC, 2017).

A reforma do EM é uma mudança na estrutura do sistema atual ofertado. Trata-se de um instrumento fundamental para a melhoria da educação no país. Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outra parte flexível. Com isso, o EM aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no



nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (MEC, 2017).

De acordo com o PNE, uma das metas estabelecidas no EM é oferecer educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos alunos da Educação Básica (MEC, 2017).

E a partir da Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016 sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, que se instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (MEC, 2017).

A modificação do EM por meio de uma Medida Provisória e sem consulta à sociedade suscitou debates e protestos, que resultou ocupações em escolas de vários estados em 2016, motivo que adiou a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para parte dos inscritos.

Em 2017, deu-se início a essa nova Modalidade de Ensino em alguns estados do Brasil, sendo que foram estabelecidos alguns critérios para selecionar as escolas que iniciariam o ano letivo de 2017. Logo após o início do ano letivo de 2017, a Medida Provisória nº 746 (2016), foi transformada em Lei nº 13.415/2017, sendo aprovada e sancionada pelo Presidente Michel Temer.

A Lei nº 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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de

maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei nº 13.415/2017).

O Brasil ainda não alcançou a universalização do EM. Porém, sabe-se que essa etapa da educação básica mudou, seja por fatores geracionais, tecnológicos ou de composição socioeconômica. Mészáros (2007) e Paro (2008), apontam que talvez os professores especialistas venham de um sistema de ensino superior que ainda é elitizado e de cursos de licenciatura onde o trabalho com habilidades socioemocionais e relacionais é negligenciado em nome do conteúdo, a escola de EM não concluiu um ciclo de adaptação completa à realidade cultural, social e econômica das novas comunidades que nela ingressaram.

Leitão (2017), por sua vez destaca que faltam também recursos materiais e humanos para cumprir o que está no papel: mais especificamente, faltam professores de Física, Química, Biologia, Matemática, Sociologia, Artes, Filosofia, História e Geografia com formação adequada para atender à demanda dos alunos já matriculados no EM. De acordo com o Censo escolar, a única disciplina em que parece haver professores suficientes é a de Língua Portuguesa.

É nesse cenário que se deve entender as propostas hegemônicas presentes na educação escolar,

[...] que contribuem para a ‘fragmentação’ dos conteúdos, com um evidente esvaziamento do trabalho pedagógico na escola. Assim, bandeiras do ‘professor facilitador’, ‘professor reflexivo’, ‘afetividade’, ‘motivação’, ‘aprender a aprender’, ‘empregabilidade’, ‘qualidade total na educação’, alguns dos quais presentes nos discursos empresariais, foram incorporadas ou assimiladas por inúmeros intelectuais da educação, como instrumentos de um conjunto de políticas supostamente destinadas a reduzir os riscos sociais gerados pelo avanço das políticas neoliberais. Trata-se, em outras palavras, de uma concepção educacional caracterizada pelo ‘pragmatismo neoliberal’ e pelas premissas pós-modernas



(GOMES; COLARES, 2012, p. 284).

Nessa direção, podemos apontar que a educação no Brasil nunca foi prioridade. Alves (2010), destaca que falta aos governantes “o realismo que faz encarar os problemas à luz das condições sociais do nosso contexto nacional” (p. 84). O autor ainda acrescenta:

[...] faltou e ainda falta, sobretudo, ao nosso cenário, condições e ferramentas para que, os professores qualificados e intelectualmente preparados, juntamente com muitos outros setores da sociedade, possam levar avante um projeto educacional que atenda às necessidades de nosso povo (ALVES, 2010, p. 84).

Diante da fala de Alves (2010), constata-se que dez anos se passaram e nada mudou.

Após as mudanças determinadas pela nova lei, o Novo Ensino Médio pode ser apresentado da seguinte forma no quadro 02.

FORMATO E DISCIPLINAS				
DIVISÃO	FLEXIBILIDADE	DISCIPLINAS OBRIGATORIAS	MANUTENÇÃO DE DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fará parte de 60% das matérias estudadas em sala de aula. O restante ficará reservado para uma das áreas específicas;	Os estudantes poderão escolher em que área se aprofundará já no início do ensino médio. As opções são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas/Sociais e Formação Técnica/Profissional;	Matemática, Português e Inglês, preservando o direito à língua materna (no caso de indígenas), serão obrigatórios em todo o ensino médio;	Apesar de excluídas do texto inicial da MP, as disciplinas de <u>Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia</u> serão obrigatórias na BNCC;	Carga horária mínima anual a partir de 02 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos.

Quadro 02: Principais pontos alterados no novo Ensino Médio.

Fonte: MEC, 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que deverá nortear a reelaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica. A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação

básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (MEC, 2017).

Com isso, todas as escolas de Ensino Médio passarão para o Ensino Médio em tempo integral de maneira progressiva, tendo seu horário ampliado para 1.400 horas, equivalente a sete horas diárias. Isso será possível com a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Governo Federal, a qual prevê o repasse de R\$ 1,5 bilhão, ao longo de dois anos, para a conclusão da implementação. Esse auxílio será de dez anos (MEC, 2017).

Com relação aos professores que irão lecionar no ensino Médio, consta que os profissionais com “notório saber” poderão dar aula no ensino médio sem diploma de licenciatura, mas apenas para os alunos que escolherem a área de formação técnica e

profissional. Um exemplo seria que um engenheiro poderá dar aula no curso de Edificações, devido aos seus conhecimentos de acordo com a área do curso ofertado. Podendo este “notório saber”

também fazer uma complementação pedagógica para dar aulas no ensino médio (MEC, 2017).

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Há ainda quem relute em reconhecer a Lei no 13.415/2017 como uma reforma. Para Alavarse (2017), pesquisador e professor da Universidade de



São Paulo (USP), a nova legislação engana ao dar a impressão de que os jovens terão muitas opções para escolher quando, na verdade, faltam recursos humanos e materiais nas escolas públicas. Ressalta-se que nas escolas públicas de Ensino Médio estudam cerca de 80% dos alunos e se observa a escassez, a ideia de escolha, por outro lado, pode pressupor abundância (LEITÃO, 2017). Alavarse (2017), acrescenta ainda que, a legislação em vigor desde 2016 “já permite algumas diferenciações”, mas, coloca que “devemos ouvir os jovens. Mas se vende a ilusão de que os adolescentes, aos 15 anos, já sabem o que querem da vida” (ALAVARSE, 2017, p. 31).

A primeira versão da BNCC foi entregue MEC em abril de 2018, porém ainda poderia passar por alterações, pois estava em processo de conclusão, sendo homologada pelo MEC em dezembro de 2018, para que as escolas possam iniciar o ano letivo de 2019 com a BNCC pronta (MEC, 2017).

A BNCC do ensino médio está organizada em quatro áreas de conhecimento, cada uma com as suas competências específicas, que deverão ser desenvolvidas tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Áreas essas já estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/1998).

A BNCC também será responsável em definir a maior parte do currículo do EM. Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota

a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BNCC, 2018, p. 468).

Para Filho (2017) melhorar a educação significa valorizar o professor. “O grande desafio da implantação da BNCC e da reforma do Ensino Médio está no professor. No fim do dia, é ele que faz a coisa acontecer” (FILHO, 2017, p. 11). Hoje, a profissão não é muito atrativa por razões já conhecidas: salas superlotadas, pouco tempo para planejar atividades, salários ruins, entre outras. Mas há razões culturais que podem estar atrapalhando, tais como a sociedade que valoriza resultados rápidos e posições de liderança, relegando atividades técnicas e conhecimentos a segundo plano. Países com educação de alta qualidade são aqueles em que a profissão docente é valorizada e está entre as mais disputadas. São os casos da Coreia do Sul e da Finlândia, por exemplo (LEITÃO, 2017).

ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM RORAIMA

O Estado de Roraima, assim como os demais estados do Brasil, aderiu a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, sendo implantada progressivamente nas instituições escolares a partir do ano letivo de 2017 (MEC, 2017).

O quadro 03 apresenta o nome das escolas estaduais públicas selecionadas para implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em 2017. Distribuídas de acordo com o município, e o quantitativo das respectivas matrículas previstas para o início do ano letivo de 2017, 2018 e 2019. O quadro apresenta também o número de matrículas previstas entre o ano de 2017 a 2019.



Nome das escolas	Município	Alunos		
		2017	2018	2019
E. E. Prof ^o Antônio Carlos Natalino	Boa Vista	150	270	360
E. E. Ana Libória	Boa Vista	210	420	660
E. E. Jaceguai Reis Cunha	Boa Vista	450	660	900
E.E. M ^a das Dores Brasil	Boa Vista	120	270	450
E.E. Prof ^o Severino Gonçalo Gomes Cavalcante	Boa Vista	540	780	1080
E. E. José Vieira de Sales	Caracarái	216	514	861
E. E. Padre José Monticone	Mucajaí	729	949	1148
E. E. José de Alencar	Rorainópolis	309	659	1061
Total		2.724	4.522	6.520

Quadro 03: Número de matrículas previstas no período de 2017 a 2019 nas escolas estaduais de Roraima que implantaram o Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: MEC, 2017.

Inicialmente foram selecionadas oito escolas para dar início a esta nova modalidade, mas devido a baixa procura, apenas seis iniciaram o ano letivo de 2017. Contudo, de acordo com o quadro 04, que apresenta as matrículas efetivadas nas escolas de ensino médio em tempo integral de Roraima, percebe-se que o número de estudantes matriculados ficou em torno de 38,98%, ou seja, muito abaixo do que foi previsto pelo MEC (MEC, 2017).

Qual a compreensão que se pode ter de tal fato? É bom lembrar que essa não é uma realidade experimentada pela sociedade brasileira, uma vez que a escola de tempo integral tem impacto direto na economia de muitas famílias, já que muitos estudantes ajudam na renda familiar com seu trabalho. Noutra linha, Paro (1988), lembra que a escola de tempo integral representa reivindicação das classes populares por escolas, cuja motivação é a ideia de que esse tipo de escola poderia contribuir para superação de problemas sociais vivenciados pela sociedade.

De acordo com os dados do censo escolar de 2017, comparando os dados, percebe-se que as matrículas iniciais foram de apenas 1063 alunos para o EMTI em Roraima, sendo que a expectativa estava em torno de 2724

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula Inicial	
	Ensino Regular	
	Ensino Médio	
	Parcial	Integral
RORAIMA		
Estadual Urbana	14.393	1.063
Estadual Rural	3.913	0
Municipal Urbana	0	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	18.306	1.063
BOA VISTA		
Estadual Urbana	11.794	393
Estadual Rural	287	0
Municipal Urbana	0	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	12.081	393
Estadual Urbana	11.794	393
MUCAJÁI		
Estadual Urbana	288	203
Estadual Rural	223	0
Municipal Urbana	0	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	511	203
CARACARÁI		
Estadual Urbana	183	166
Estadual Rural	166	0
Municipal Urbana	0	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	349	166
RORAINOPOLIS		
Estadual Urbana	356	301
Estadual Rural	324	0
Municipal Urbana	0	0
Municipal Rural	0	0
Estadual e Municipal	680	301

Quadro 04: Censo escolar das matrículas iniciais do Ensino Médio realizadas em 2017 nas escolas estaduais de Roraima.

Fonte: MEC, 2018

alunos, ou seja, uma diferença de mais de 1000 alunos. Ao analisar esses dados, percebe-se que essa



modalidade ou não foi bem aceita pela sociedade roraimense, ou não atendeu às expectativas dos estudantes ou ainda, a

estrutura ofertada pelas escolas não correspondia às necessidades do EMTI, ou ainda, todas essas possibilidades juntas.

Dando continuidade, em 2018, mais quatro unidades escolares foram inseridas na modalidade EMTI, sendo todas na capital de Roraima. São elas: Escola Estadual Presidente Tancredo Neves, localizada no bairro Presidente Tancredo Neves; Escola Estadual América Sarmiento Ribeiro, situada no bairro Drº Silvio Botelho; Escola Estadual Senador Hélio Campos, situada no bairro com o mesmo nome da escola; Escola Estadual Professora Vanda da Silva Pinto no Bairro Santa Luzia, sendo que todas as instituições selecionadas estão em áreas consideradas de periferia do município de Boa Vista-RR (MEC, 2018).

Com relação ao Plano Estadual de Educação de Roraima - PEE/RR, em 03 de setembro de 2015 foi criada a Lei nº 1008 que aprovou o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) pela Governadora do Estado de Roraima Maria Suely Silva Campos com a vigência de 10 anos, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014 (PEE/RR, 2015).

E consta em uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação; e formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade (PEE/RR, 2015).

E através do PEE foi possível estabelecer metas e diretrizes importantíssimas para o estado de Roraima, sendo uma delas a universalização do sistema escolar com garantia de ensino para todos (PEE/RR, 2015).

Com relação às estratégias que foram construídas para o ensino médio, podemos destacar a Meta nº 3 (PEE/RR), onde fala da ampliação da

jornada escolar para no mínimo, sete horas diárias, objetivando expandir a escola de tempo integral, com proposta pedagógica diferenciada para atender o currículo formal, atividades extracurriculares e de reforço escolar, garantindo a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva integrada ao currículo escolar (PEE/RR, 2015).

Por sua vez a meta de nº 07 assegura que até o final da vigência do PEE/RR, todas as escolas de Ensino Médio, especialmente as de Tempo Integral sejam contempladas com novas salas de aula, bibliotecas, laboratórios que atendem as áreas de química, física, biologia, línguas, matemática, informática, sala de leitura e de vídeo, auditório e quadras esportivas.

No entanto, mesmo com a criação do PEE/RR e com as metas estabelecidas, ainda nos deparamos com escolas totalmente fora dos padrões, totalmente sucateadas, precisando urgentemente de melhorias, principalmente em relação a estrutura física.

Com relação à Educação em Tempo Integral da Educação Básica, tem como meta até o último ano de vigência do Plano, alcançar a oferta de 50% do atendimento nas escolas públicas, com no mínimo sete horas (BRASIL, 2014).

E para além da necessidade de universalizar o atendimento, outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras (BNCC, 2018. p. 461).

A BNCC define não somente conteúdos básicos a serem ensinados a todos os alunos do Ensino Médio em cada disciplina, como também delimita uma série de habilidades e competências. Dez competências gerais da BNCC mobilizam o desenvolvimento interpessoal e intrapessoal, além do cognitivo. Esses três desenvolvimentos deverão ser articulados, o que pode representar um grande



desafio para os professores. Leitão (2017) acredita que serão poucos professores que conseguirão “articular os desenvolvimentos intrapessoal, interpessoal e cognitivo. Como o professor trabalhará a resolução de conflitos? Ele não tem formação para isso.” (LEITÃO, 2017, p. 30).

Em dezembro de 2018, onze escolas ofertavam o EMTI em todo o Estado de Roraima, e segundo relato de alguns profissionais da Educação, devido às péssimas condições na maioria das escolas, falta de infraestrutura e até mesmo a falta da merenda escolar, alguns gestores em conversas e reuniões com os pais e a comunidade em geral e a Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima, decidiram que no ano letivo de 2019 não iriam mais ofertar o EMTI e retornariam ao Ensino Médio. E assim no início de 2019, apenas quatro escolas em todo o Estado de Roraima continuaram ofertando o EMTI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a política educacional brasileira está ligada a programas de governo, principalmente quando se fala em currículo e formação de professores. Assim, acredita-se que o Ensino Médio em Tempo Integral, enquanto política de Estado, deveria quebrar e romper a ideia de que à continuidade dos estudos está vinculada apenas aos jovens privilegiados de uma pequena parcela da população brasileira, excluindo a maioria dos brasileiros de uma educação de qualidade e libertária. Entretanto, sabe-se que a atual política educacional, como parte integrante de um talvez programa de governo, articula ideologias que não se mostram comprometidas em minimizar, ou dizimar ou ainda, melhorar as disparidades encontradas nas escolas atualmente, seja em termos econômicos, seja em termos sociais ou ambientais.

Ao pensar em uma educação de qualidade para os pobres e defender essa bandeira, bem como assegurar que tenham acesso ao ensino superior público, sem voltarmos aos primórdios dos anos

1930, onde o ingresso ao ensino superior era para pequenos grupos privilegiados. Precisa-se urgentemente rever o Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil, em especial no estado de Roraima.

Considerando que as escolas estão localizadas em bairros periféricos ou em municípios pobres do estado e considerando que a educação talvez seja o único caminho possível para que esse jovem carente, em situação de vulnerabilidade, possa almejar melhores oportunidades, é necessário investimento para que essas escolas atendam ao mínimo exigido pelo MEC para a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral. E assim, possam ofertar uma educação mais igualitária em todos os níveis de ensino.

Contudo, percebe-se que a cada período da história da educação brasileira, o princípio da educação pública, gratuita, de qualidade, laica e, em especial, “educação para todos” está sendo enterrada. Nas últimas décadas o capitalismo vem ocupando o setor educacional e principalmente, o setor público educacional, estratégico para a legitimação da ordem, e sendo compreendido como um setor que deve ser regulado pelas “necessidades do mercado”.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.
- ALAVARSE, O. Avaliação: uma oportunidade de aprendizado para todos. *Revista em Foco*, v. 1, n.1, p. 30-33, 2017. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/conteudos/revista-em-foco/1/files/assets/common/downloads/files/revistaemfoco01.pdf>
- ALMEIDA, S. V. de; BORTOLOTO, C. C.; LOPES, C. B. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes



- reformas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 555-581, maio/ago. 2016.
- ALVES, L. A.; QUEIROZ, C. M. de ; MODESTO, R. V.; SILVA, K. N. da; SILVA, R. R. da: **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. V Simpósio Internacional: O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. Uberlândia-MG, 2010.
- BOMENY, H. A Escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, nº 8, p. 109-120, abr. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional da Educação: **Parecer CEB nº 15/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.
- BRUSCATO, A. C. M.; TITTON, M. B. P. **Educação Integral**: Elementos para o debate. 6º Seminário Brasileiro de estudos culturais e educação – SBECE. 3º Seminário Internacional de estudos culturais e educação – SIECE. Canoas/RS, 2015.
- CAMARGO, T. D. de; SOUZA, D. O. **A Educação Integral como possibilitadora da construção da cultura de paz e de uma ética universal**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.
- CASTRO, A. de. **A escola de tempo integral**: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista. 2009. 218 f. Defesa no programa de Pós-Graduação em Educação- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- CAVALIERE, A. M. **Quantidade e Racionalidade do Tempo de Escola**: Debates no Brasil e no Mundo. Ensaio Teia, Rio de Janeiro, ano 3, n.6, 2002.
- CELLA, R. **Educação de Tempo Integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo.
- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2222/2189>. Acessado em 20/12/2019.
- CURY, C. R.J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquis.** n. 116, 2002, p. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acessado em 02 de maio de 2020.
- DALRI, V. R.; MENEGHEL, S.M. **Caminhos percorridos pelo Ensino Médio**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.
- DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: Inep, 2016.
- FERNANDES, K. L. **Orientação Política do Plano Nacional de Educação (2014-2024)**: implicações para a gestão da educação. 2015. 105 f. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins.
- FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.** vol. 38 nº. 139, Campinas Apr./June, 2017.
- FILHO, O. N. Os desafios do novo ensino médio. **Revista em Foco**, v. 1, n.1, p. 8-11, 2017. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/conteudos/revista-em-foco/1/files/assets/common/downloads/files/revistaemfoco01.pdf>. Acessado em 02 de maio de 2020.



Fundação Carlos Chagas. **Estudos e pesquisas Educacionais. Ensino Médio: Políticas Curriculares dos Estados Brasileiros.** São Paulo, 2015.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. **Percursos da Educação Integral em busca da qualidade e da equidade.** Fundação Itaú Social. CENPEC: Fundação Itaú Social - UNICEF, São Paulo, 2013.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil. Inovações em Processo.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. 69p.

GALLO, S. Anarquismo e educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n. 36 - abril de 2012 - p.169-186. <https://we.riseup.net/assets/111454/Anarquismo%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%ADlvio%20Gallo.pdf>. Acessado em 20 de maio de 2020.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula.** 2.ed. São Paulo: Manole, 2009.

GOMES, M. A. O.; COLARES, M. L. I. S. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum Education**, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec., 2012. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/16978/pdf>. Acessado em 20 de maio de 2020.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre, 2006. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf?t=003. Acessado em: 15 dez. 2019.

HERMINDA, J. F.: **O plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de nove de janeiro de 2001.** Educar, Curitiba, n.º 27, p. 239 – 258, 2006. Editora UFPR.

KIRCHNER, E.A. **Educação em tempo integral: ampliando possibilidades educacionais.** Colóquio

Internacional de Educação e Seminário sobre Indicadores de Qualidade do ensino fundamental, Joaçaba - SC, v. 1, n. 1, 2011.

Lei de Diretrizes e Bases – LDB. Dispositivos Constitucionais Pertinentes. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Regulamentações – Normas Correlatas. Índice de Assuntos e Entidades. Secretaria Especial de Editoração e publicações – SEEP. Brasília.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Associação Brasileira Mantenedora de Ensino Superior. Brasília, 2017.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil/MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

LEITÃO, H. P. **Os desafios do Novo Ensino Médio. Em foco: A revista do Ensino Médio.** Editora do Brasil, ano 1, ed. 01, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: Cegraf, v. 1, 2014, 309p.

LIMA, E. R. S; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. **Trajетória do Ensino Médio e da educação Profissional no Brasil.** HOLLOS, ano 33, v. 03, 2017.

Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União. Edição Extra. Brasília, 2016.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico.** São Paulo: Boitempo, 2007. 400p.

Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59811-matriculas-de-ensino-medio-integral-em-escolas-publicas-tem-aumento-de-22-no-brasil>. Acessado em 12.05.2018.



- MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, jan./abr. 2012.
- MOLL, J. (Org.). **Educação Integral: texto referencial para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf>. Acesso em: 18/5/2020.
- MOREL, M.; MOREIRA, L. S. **Educação Integral: uma breve revisão de literatura**. XVIII CONBRACE, V CONICE. Tema: Identidade da Educação Física e Ciência do esporte em tempo megaevento. Brasília, 2013.
- OLIVEIRA, M. M. de. As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica as primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em educação**. 2014, vol.12, n. 45, p.945-958.
- PAIVA, N. da S. **Educação Integral em escola pública de tempo integral no ensino fundamental: formação e trabalho docente**. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira, Cuiabá- MT, 2016.
- PARO, V. H. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008. 134p.
- Plano Nacional de Educação 2018. Disponível em pne.mec.gov.br. Acessado em 20/02/2018.
- Plano Estadual de Educação - PEE/RR. Brasília, 2015.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: A Organização Escolar**. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- ROMANELLI, 1990. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ROSA, A. V. N. **Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola - Nova Iguaçu – RJ**. 2011.172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- SANTOS, R. dos R. **Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil**. Seminário Cultura e Política na primeira República: campanha civilista na Bahia – UESC. Bahia, 2010.
- SANTOS, M. do S. do S. **Política Pública de Educação Integral no Ensino médio em Pernambuco: análise da gestão escolar e do desempenho no IDEPE**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Universidade Federal da Bahia.
- SANTOS, J. de P. G. de M. **A Escola de tempo integral no Brasil: histórico, reflexões e perspectivas**. XI Encontro dos pesquisadores de Pós-graduação em Educação: Currículo, tempos, espaços e contextos. São Paulo, 2013.
- SCHUCH JÚNIOR, V. F. **Educação e Universidade, raízes históricas e situação brasileira**. 1. ed. Santa Maria: Vitor Schuch Jr., 1998.
- SILVA, J. C. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez. 2004 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4784/art2_16.pdf. Acessado em 06/05/2020.
- SILVA, O. V. da: Trajetória histórica da educação escolar brasileira: análise reflexiva sobre as Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral. **Rev. Cient. Elet. De Ped.** ISSN: 1678-300X Ano VIII – Nº 16 São Paulo, 2010.